



**Universitat de les  
Illes Balears**

Facultat de Filosofia i Lletres

**Memòria del Treball de Fi de Grau**

# Autismo con lenguaje funcional: un enfoque pragmático

Regina Cortés García

**Grau de Llengua i Literatura Espanyoles**

Any acadèmic 2019-20

DNI de l'alumne: 43106422Y

Treball tutelat per Laura Camargo Fernández  
Departament de de Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	X		X	

Paraules clau del treball:  
Pragmática, autismo, lenguaje, Asperger

## **AGRADECIMIENTOS**

A Marta Cruz, por su asesoramiento, y a los padres y madres de niños con TEA que han participado en el estudio por su inestimable aporte a esta investigación.

## ÍNDICE

<b>1 RESUMEN</b>	<b>3</b>
<b>2 INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
2.1 Contexto y motivación del trabajo	4
2.2 Objetivos	5
<b>3 MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
3.1 Trastorno del neurodesarrollo: síndrome de Asperger	6
3.2 Pragmática	7
<b>4 METODOLOGÍA</b>	<b>7</b>
<b>5 ASPECTOS PRAGMÁTICOS DEL LENGUAJE ALTERADOS EN EL SÍNDROME DE ASPERGER</b>	<b>10</b>
5.1 Intención comunicativa	11
5.2 Conversación	11
5.3 Metáfora	12
5.4 Comunicación no verbal	13
<b>6 ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>14</b>
<b>6 CONCLUSIONES</b>	<b>62</b>
<b>7 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>66</b>
<b>8 BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>67</b>

## 1 RESUMEN

Para lograr comunicarse con efectividad no es suficiente el conocimiento del vocabulario y de las normas gramaticales de una lengua. Este estudio muestra precisamente la relevancia de la pragmática en la comunicación humana a través del análisis del perfil lingüístico de niños y jóvenes con síndrome de Asperger o TEA grado 1 con un lenguaje funcional.

La elección de personas con autismo leve y un lenguaje óptimo se debe a que, pese a mostrar un desarrollo adecuado de este -incluso avanzado a nivel sintáctico y gramatical-, presentan numerosas dificultades para mantener una conversación por sus déficits a nivel pragmático. El objetivo de este trabajo ha sido revisar cuáles son estas dificultades, además de comprobar si el uso social del lenguaje puede mejorar con el desarrollo evolutivo en el caso de las personas con este diagnóstico y, con el tiempo, equipararse a la competencia pragmática de un adulto neurotípico.

Para llevar a cabo la investigación se han descrito los aspectos pragmáticos del lenguaje alterados en el síndrome de Asperger y, posteriormente, se ha realizado una encuesta entre 110 padres y madres de menores con los citados diagnósticos y con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, con la meta de evaluar su competencia pragmática.

El análisis de los datos recogidos ha hecho posible comprobar la unanimidad en las respuestas, que han confirmado las dificultades de los participantes para comunicarse; sin embargo, también ha revelado que determinadas habilidades pragmáticas se pueden adquirir con el paso de los años. El estudio ha permitido discernir asimismo cuáles son los aspectos pragmáticos más complejos para una persona con TEA leve o Asperger y ha mostrado, teniendo en cuenta las respuestas de los progenitores encuestados, que el hecho de que aprendan determinadas habilidades no garantiza que las puedan poner en práctica en cualquier contexto por sus problemas para generalizar aprendizajes.

Este estudio, por otra parte, ha dado la posibilidad de conocer el perfil lingüístico de un número muy amplio de casos, además de información detallada sobre numerosos aspectos de la competencia pragmática de los afectados, susceptibles de ser desarrollados en futuras investigaciones. También ha puesto de relieve, por último, cómo a las dificultades del uso social del lenguaje para mantener una conversación hay que sumar el papel de los estímulos externos, que pueden condicionar atención y respuestas en el caso de los afectados debido a sus problemas sensoriales.

## **2 INTRODUCCIÓN**

### **2.1 Contexto y motivación del trabajo**

Este trabajo pretende analizar la competencia pragmática y su margen de mejora en niños y jóvenes con el perfil lingüístico descrito en el síndrome de Asperger (SA), un trastorno generalizado del desarrollo cuyos afectados presentan deficiencias en la comunicación social si bien muestran una inteligencia normal y un desarrollo formal adecuado del lenguaje.

Es precisamente la combinación de estas características la que ha motivado esta investigación, puesto que nos hallamos ante personas que adquieren ya desde la infancia un funcionamiento óptimo del lenguaje, incluso en ocasiones avanzado a nivel sintáctico y gramatical respecto a sus coetáneos, pero que tienen problemas de comunicación al presentar dificultades en el uso social del lenguaje, lo que pone relieve la importancia de la pragmática en el éxito comunicativo.

Con la meta de mostrar, en primer lugar, cuáles son las dificultades que afrontan las personas con este perfil, en la parte teórica del estudio se describirán las alteraciones pragmáticas del lenguaje en la persona con SA. Posteriormente, en el apartado práctico, se evaluará el uso social del lenguaje de niños y jóvenes afectados, para analizar su competencia pragmática y cómo evoluciona con el desarrollo.

Con todo, en la parte práctica no solo participarán niños y adolescentes Asperger sino también menores diagnosticados con TEA grado 1 y con un lenguaje funcional. El hecho de que el estudio no se centre únicamente en el síndrome se debe a la revisión de criterios diagnósticos que realizó en 2013 el DSM V (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders), la clasificación de los trastornos mentales publicada por la American Psychiatric Association y que frente al DSM IV, que incluía al síndrome de Asperger como una entidad clínica propia, optó por englobarlo en la categoría general de Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y eliminarlo como categoría independiente. En el CIE 10, Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el síndrome de Asperger se mantiene como entidad propia pero esta desaparecerá y pasará a formar parte del TEA cuando entre en vigor el CIE 11 en enero de 2022.

Por la desaparición de la categoría diagnóstica específica, y aunque se mantiene la denominación social de síndrome de Asperger por una cuestión de identidad y por el sentimiento de pertenencia que presentan muchas personas que han sido diagnosticadas anteriormente, se ha considerado adecuado incluir también en el estudio a los diagnosticados con TEA grado 1 y con un lenguaje funcional, que es el diagnóstico que reciben actualmente las personas que antes recibían la etiqueta de Asperger.

La elección de personas con autismo leve y un lenguaje óptimo frente al TEA en general para realizar este trabajo responde a que si bien comparten dificultades características de los trastornos del desarrollo (trastornos cualitativos de la comunicación social y patrones de conducta restrictivos y repetitivos), los individuos con otros grados de autismo presentan no solo un retraso importante en la adquisición del lenguaje, sino también unas pautas de desarrollo evolutivo que se desvían del proceso esperado, mientras que en el caso del Asperger y el TEA grado 1 sin afectación del lenguaje, como se ha mencionado arriba, se presenta un buen desarrollo de los aspectos formales y estructurales del lenguaje, aunque fallan los aspectos comunicativos, mostrando así a individuos con problemas de comunicación pese a que su lenguaje es normal desde el punto de vista fonológico y gramatical.

## **2.2 Objetivos**

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, revisar los aspectos pragmáticos alterados del lenguaje en niños y jóvenes con autismo pero sin déficit intelectual ni dificultades en el desarrollo formal del lenguaje.

La intención de este estudio es también comprobar cuáles son los elementos de la comunicación social que les suponen una mayor dificultad a los participantes y si la competencia pragmática de los niños y jóvenes con este diagnóstico puede mejorar con el desarrollo.

Por último, con esta iniciativa se pretende revisar si la competencia pragmática de los afectados puede llegar a ser igual a la de un individuo neurotípico, es decir, si una persona con este diagnóstico puede no solo adquirir las habilidades pragmáticas necesarias para una comunicación exitosa sino también -y teniendo en cuenta la dificultad de generalizar aprendizajes que presentan las personas con este síndrome (Maristany 2002: 7)- si puede ponerlas en práctica con interlocutores desconocidos o en situaciones nuevas.

### **3 MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Trastorno del neurodesarrollo: síndrome de Asperger**

El síndrome de Asperger, según la definición de la Confederación Asperger España, es un trastorno severo del desarrollo que conlleva “una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información”(Confederación Asperger España, s.d.). Las personas diagnosticadas con este síndrome se caracterizan por un aspecto e inteligencia normal, que incluso puede ser superior a la media; por otra parte, presentan un “estilo cognitivo particular” así como “habilidades especiales en áreas restringidas” (Confederación Asperger España, s.d.).

El síndrome se manifiesta de manera diferente entre los afectados pero todos muestran dificultades para relacionarse socialmente, especialmente con sus iguales, además de intereses restringidos, alteración de la comunicación no verbal e inflexibilidad cognitiva y de comportamiento. Se caracterizan asimismo por presentar dificultades a la hora de abstraer conceptos y por una coherencia central débil frente a un mejor procesamiento de los detalles. Los individuos con este diagnóstico también interpretan el lenguaje de forma literal y muestran dificultades tanto en las funciones ejecutivas y de planificación como a la hora de interpretar sus sentimientos y los de los demás (Confederación Asperger España, s.d.).

Si nos centramos en nuestro objeto de estudio, el área del lenguaje, diversas investigaciones han demostrado que, pese a que algunos niños con este diagnóstico presentan un retraso inicial leve en su desarrollo, la mayor parte de ellos adquiere un funcionamiento óptimo del lenguaje, y en algunos casos el nivel es avanzado en el plano sintáctico y gramatical.

Antes de los cinco años de edad, según Martín-Borreguero (2005: 117), el menor con Asperger suele haber adquirido un conocimiento adecuado de las normas gramaticales y un amplio vocabulario. “Estas competencias gramaticales y léxicas permiten al niño crear estructuras sintácticas correctas y de gran complejidad, demostrando en ocasiones una capacidad lingüística formal avanzada con respecto a su edad cronológica”.

Hablar con fluidez y ser capaces de construir oraciones gramaticalmente correctas, sin embargo, no basta para asegurar el éxito en el proceso de comunicación. Una tarea que entraña una gran dificultad para los afectados, que muestran una alteración severa en la mayor parte de habilidades y competencias propias del uso social del lenguaje, al parecer a causa del déficit cognitivo- social primario característico del síndrome. Las consecuencias de este déficit se manifiestan en “la dificultad para aplicar las reglas del lenguaje socialmente contextualizado e imponen límites significativos en su capacidad para responder de acuerdo con las expectativas sociales de la cultura de su entorno” (Martín-Borreguero 2005: 118).

### 3.2 Pragmática

Podemos definir la pragmática, según M. Victoria Escandell (2003: 13-14), como el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, a través del cual se analiza cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto, teniendo en cuenta factores extralingüísticos, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical.

Se trata de una disciplina que tiene en cuenta que en el proceso de la comunicación los enunciados pueden adquirir contenidos significativos que no radican en el significado literal de las palabras que los integran, sino que dependen de otros elementos presentes en la situación comunicativa en la que se producen estos enunciados.

No en vano, Graciela Reyes (1995: 24) afirma que el conocimiento de las reglas gramaticales no es suficiente para usar el lenguaje de forma eficaz; es la capacidad pragmática, señala, la que nos permite construir enunciados e interpretar los enunciados ajenos.

Con la pragmática toma también relevancia -como factor decisivo en la comunicación humana- la intención comunicativa, que tiene su origen en la teoría de los actos de habla, propuesta en primer lugar por el filósofo británico J. L. Austin y desarrollada más tarde por el también filósofo J. Searle.

Y es que la posibilidad de interpretar lo que nos quiere transmitir el hablante depende de que reconozcamos su propósito. Como subraya Reyes (1995: 34-35), que califica al significado intencional como “uno de los pilares teóricos de la pragmática”, comunicarse es “lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención, y no solamente el significado literal de lo que decimos”.

## 4 METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, revisaremos en primer lugar los aspectos pragmáticos del lenguaje alterados en individuos diagnosticados con síndrome de Asperger para, a continuación, y tomando como referencia el perfil lingüístico resultante, realizar una encuesta entre padres de niños y jóvenes con dicho síndrome o con el diagnóstico de Tea grado 1 sin afectación de lenguaje, con la meta de llevar a cabo un análisis de la competencia pragmática de los participantes, además de observar cómo se desarrolla dicha capacidad a lo largo de su evolución.

Para realizar la encuesta contamos con la participación de un total de 110 familias con hijos con los citados diagnósticos y con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. El cuestionario se ha repartido entre asociaciones de familias con autismo, discapacidad e inclusión y entre grupos de padres de niños con TEA tanto a nivel local como nacional.

Por lo que respecta al rango de edad escogido, se ha optado por excluir a los menores de 6 años porque por su corta edad todavía no han desarrollado algunas competencias y porque muchos de los ítems a evaluar, como respetar el turno de palabra o la distancia interpersonal, no pueden ser tenidos en cuenta a estas edades. Tampoco se espera que sea la misma la competencia pragmática de un niño de 6 años y la de un adolescente, por lo que se ha agrupado a las familias participantes en tres franjas de edad: niños y niñas de 6 a 8 años, de edades comprendidas entre los 9 y 12 y adolescentes a partir de 13. Con esta división se pretende observar si se producen cambios en la capacidad pragmática con el paso del tiempo y también conseguir una estadística más objetiva al evaluar los diferentes ítems de un individuo en comparación con iguales.

Para elaborar las preguntas del cuestionario se ha partido de los aspectos pragmáticos del lenguaje alterados que se han recopilado en primera instancia y, con el objetivo de conseguir preguntas asequibles y cercanas a la realidad de las familias, se ha contado con el asesoramiento de Marta Cruz, impulsora de una plataforma que agrupa a más de 3.000 familias de niños con TEA, además de presidenta del Grup d'Ajuda Mútua Inclusiva (GAMIN) y formadora en TIC a colectivos en riesgo de exclusión social.

En el cuestionario también se ha añadido un apartado para conocer, además del rango de edad de los participantes, si estos han recibido alguna terapia o no y cuál, con el objetivo de recopilar la mayor información posible y discernir si el hecho de recibir terapia puede influir o no en los resultados del cuestionario.

A nivel de contenido, las preguntas se engloban en diferentes grupos temáticos. En primer lugar se tiene en cuenta el dominio de las reglas de conversación (intervención, turno de palabra...) para continuar con las señales no verbales (mirada, gestos...). Tras revisar vocabulario y entonación, el cuestionario se detiene en aspectos como la interpretación literal del lenguaje y la intención comunicativa, abordando cuestiones como la dificultad de interpretar las intenciones de los otros o los intereses restringidos. Con la última pregunta se pretende analizar la relevancia de los estímulos externos en una conversación, teniendo en cuenta que "en el SA se aprecian numerosos síntomas relacionados con hiperreactividad o hiporreactividad sensorial" (Artigas 2000: 37).

En todas las preguntas del cuestionario se les ha ofrecido a los participantes la posibilidad de contestar 'sí' o 'no' y en muchas de ellas se les ha dado la opción de precisar si sus hijos adquirieron los aprendizajes al mismo tiempo que sus iguales o posteriormente, para

comprobar si niños y jóvenes con un desarrollo formal del lenguaje estándar han tenido la misma evolución que sus congéneres en lo que a competencia pragmática se refiere.

En preguntas cuya contestación afirmativa supone no haber superado un hito también se ha dado la posibilidad de contestar “no, lo hacía pero ha dejado de hacerlo”. Es el caso, por ejemplo, de la cuestión relativa a las estereotipias motoras (movimientos repetitivos): en este punto la citada opción aporta mucha información porque ayuda a discernir si el niño no ha presentado estereotipias o si ha podido corregirlas a lo largo de su desarrollo.

También se han introducido en el cuestionario algunas preguntas que pretenden evaluar si el aprendizaje adquirido por los niños y jóvenes es válido en cualquier contexto, esto es, si podrán aplicar el conocimiento aprendido cuando cambia el contexto de una conversación, los interlocutores, el tema o el ambiente, mostrando así la misma competencia pragmática de un individuo neurotípico. De esta forma, y partiendo de su experiencia y expectativas, los progenitores tendrán que contestar no solo a si su hijo respeta el turno de palabra si no también a si su hijo seguirá respetándolo cuando el tema sea de su interés. Igualmente, se le plantea si su hijo o hija mantendrá la mirada con desconocidos, entenderá los gestos en un ambiente que no le sea familiar, distinguirá bromas nuevas o dejará de hablar de un tema que le apasione si distingue que el interlocutor se aburre.

La opción ‘a veces’ se ha evitado en el cuestionario para lograr la máxima objetividad posible por parte de los participantes. En este caso hay que tener en cuenta que las personas que responderán a las diferentes preguntas planteadas son padres y madres de niños con un trastorno de características complejas y sin características físicas evidentes; de hecho, al haber un desarrollo normal del lenguaje es frecuente que se tarde años en dar con el diagnóstico, por lo que muchos padres se han encontrado de forma repentina y después de varios años con un hijo “aparentemente sano” con un diagnóstico que puede conllevar una pérdida de la ilusión y de las expectativas y un “proceso de duelo” o de “negación” (Hernández, Guerra y Aguilar 2012: 75). Aunque llegan a convertirse en auténticos expertos en la materia, se trata de un largo proceso de aprendizaje que requiere además de una aceptación. Teniendo en cuenta lo difícil de la objetividad en estas circunstancias se ha evitado la opción ‘a veces’, a la que se puede recurrir tanto si un hito se consigue 95 de 100 veces como 2 de 100, y que además no ofrece apenas información a la hora de analizar la competencia pragmática de los participantes.

Para evaluar la correcta comprensión del cuestionario por parte de las familias se ha realizado una prueba piloto con tres madres de niños con TEA, que han afirmado comprender de forma clara los enunciados. No obstante, tras una revisión del cuestionario gracias a las sugerencias de las familias se procede a realizar algunos cambios, relativos, en primer lugar, al apartado referente a la terapia. Esta pregunta, como las anteriores, ofrecía varias opciones de respuesta, pero al constatar que la mayoría de familias ha probado no una sino múltiples terapias con sus hijos, se ha optado por ofrecer la posibilidad de responder de forma extensa.

Tras la prueba piloto también se han añadido algunas opciones intermedias -que en estos casos sí aportan información- en las preguntas en las que se ha considerado necesario. Concretamente, se han añadido ‘depende de si es de su interés’ a la pregunta relativa a prestar atención en una conversación; ‘tiene dificultades para entonar de forma adecuada cuando está emocionado/a o enfadado/a’, en el caso de la cuestión sobre entonación y ‘ha aprendido las frases más habituales pero no las puede entender si no se las explica alguien’, en el apartado dedicado a revisar las dificultades a la hora de captar un significado no literal.

## 5 ASPECTOS PRAGMÁTICOS DEL LENGUAJE ALTERADOS EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

Para revisar cuáles son las dificultades comunicativas de las personas con autismo leve y un uso funcional del lenguaje, se ha tomado como referente el artículo *Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica*, en el que P. Martín-Borreguero emplea el modelo multidimensional de Twachtman-Cullen como base teórica de la competencia pragmática para posteriormente elaborar un perfil detallado de habilidades y déficits asociados al síndrome de Asperger.

Según el citado modelo, la competencia pragmática de una persona va evolucionando con los años y depende de la adquisición de un gran número de conocimientos y de habilidades sociales concretas, así que se espera que a lo largo de su vida pueda desarrollar su expresión y comunicar su intencionalidad para alcanzar sus objetivos.

El modelo indica también que los individuos deben adquirir los conocimientos adecuados y la comprensión social para poder emitir juicios correctos y percibir las necesidades y sentimientos de las personas con las que entablan una conversación, además de ser capaces de comprender y aplicar las reglas del discurso para lograr una comunicación exitosa. Contempla asimismo la necesidad de que la competencia pragmática de una persona incluya además la habilidad necesaria para entender y saber usar tanto los aspectos no verbales de la comunicación como los elementos paralingüísticos.

Sobre estos datos Martín-Borreguero (2005: 118) ha elaborado una tabla en la que expone, como se advirtió al inicio, las habilidades y déficits pragmáticos asociados al SA. En dicha tabla la autora señala que los afectados tienen interés por iniciar la interacción social, pero que, sin embargo, la reciprocidad en el discurso social o la conversación está ausente. Dentro de las habilidades cita una comunicación adecuada de las intenciones simples si bien señala que los afectados presentan dificultades si tienen que transmitir intenciones más complejas. Pese a la fluidez verbal y el interés por transmitir información a los otros, la autora reconoce también un déficit en la capacidad de detectar las necesidades del interlocutor y problemas para cambiar de tema de conversación. Por otra parte, concluye, aunque tienen una gran capacidad para retener información, muestran dificultad para comprender las pautas no verbales de comunicación.

Como un intento de evaluar la competencia y la conciencia pragmática de las personas con SA, cabe mencionar el artículo *La conciencia pragmática de adultos con síndrome de Asperger*, en el que Francisco José Rodríguez Muñoz realiza un estudio del comportamiento comunicativo de adultos con este síndrome, además de comparar su competencia pragmática con la de adultos neurotípicos.

Los resultados del estudio concluyeron que los adultos diagnosticados no mostraron, por regla general, diferencias relevantes en los ítems referidos al área textual (mensaje, dominios léxico y gramatical); en las áreas enunciativa e interactiva, en cambio, exhibieron una conciencia pragmática deficitaria en comparación con los adultos neurotípicos.

En la parte teórica de este trabajo, como se comprobará a continuación, hemos optado por desglosar los déficits pragmáticos característicos de este trastorno, principalmente la intención comunicativa, las dificultades en la conversación, los problemas para entender la comunicación no verbal y la interpretación literal del lenguaje.

## 5.1 Intención comunicativa

Retomando las aseveraciones de Graciela Reyes en *El abecé de la pragmática (1995)*, podemos afirmar que el significado intencional es uno de los pilares teóricos de la pragmática y que comunicarse, además, no es sólo lograr que el interlocutor entienda el significado literal de lo que decimos, sino que reconozca nuestra intención.

El propósito de que el receptor comprenda la intención del mensaje del oyente no parece ser un objetivo de la comunicación en el caso de las personas con síndrome de Asperger, que se comunican esencialmente para satisfacer sus necesidades emocionales y físicas.

La persona con el SA tiende a comunicar con prontitud sus preferencias, sus deseos de obtener o conocer algo en concreto, sus aversiones y sus intereses. Sin embargo, la emisión de comentarios de naturaleza social acerca de una actividad llevada a cabo por otra persona, la iniciación de una conversación social acerca de eventos diarios y rutinarios, la demostración de interés y deseo por averiguar los gustos de otra persona son actos significativamente menos frecuentes. (Martín-Borreguero 2005: 119)

La conversación de las personas afectadas suele versar sobre sus temas de interés; de hecho, da la impresión de que no necesitan del interlocutor y de que tienden más al monólogo que al diálogo. La comunicación, por tanto, parece responder más a la necesidad de hablar de sus intereses restringidos que de provocar algún tipo de reacción en el receptor.

Por otra parte, también se presenta la dificultad de comprender las intenciones comunicativas expresadas por los demás, un déficit de comprensión que conduce a la persona con Asperger a responder de manera inapropiada en situaciones de intercambio comunicativo.

## 5.2 Conversación

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados.

La conversación se caracteriza de hecho por la alternancia de varios turnos, es decir, por “la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes interlocutores” (Centro Virtual Cervantes, 1997), por lo cual el turno de habla se considera la unidad básica de la conversación.

Beatriz Gallardo (1996: 54) define los turnos como “unidades de conversación dotadas de polaridad perceptiva natural, lo que significa que se identifican sin necesidad de reflexiones metalingüísticas: cada cambio de hablante supone un turno de habla”.

Las normas que rigen la conversación, apunta Gallardo (1996: 39), nos indican que cualquier hablante que participe en el acto comunicativo tiene derecho al turno de palabra -de ahí que pueda reclamarlo y obtenerlo-, que solo debe hablar uno a la vez y que la posesión debe alternarse.

De la regla constitutiva de la alternancia, prosigue, se derivan cuatro normas estratégicas: saber escuchar, siendo necesario respetar la continuidad entre unidades, tanto estructurales como temáticas y demostrando, además, que se está escuchando; saber tomar la palabra, siendo la interrupción aceptada mediante señales verbales o no verbales (mirada y gestos); saber mantener la palabra, a base de repeticiones breves o de pausas oralizadas y saber ceder la palabra, mediante pausas, vocativos, preguntas o silencios (Gallardo 1996: 40).

Las personas afectadas con síndrome de Asperger tienen dificultades para saber cuándo intervenir en las conversaciones y es frecuente que no entiendan las señales para participar de esa conversación.

Tal y como apunta Juan Martos Pérez, psicólogo Clínico y Director del Equipo Deletrea en su artículo *¿Cómo y [en] qué medida el lenguaje de las personas con síndrome de Asperger puede ser discapacitante?*, la discapacidad social que caracteriza a las personas con síndrome de Asperger también abarca la comunicación y el lenguaje; de hecho, subraya –como ya citamos en el apartado sobre intención comunicativa-, las personas que padecen este trastorno “solo hablan con los demás de sus temas de interés para obtener algo que necesitan o para compartir información factual” (Martos Pérez 2007: 10).

Las personas con síndrome de Asperger, indica Martos Pérez (2007: 11), muestran signos de discapacidad en los aspectos emocionales que intervienen en la comunicación -como el reconocimiento de las propias emociones y de las de los interlocutores o el manejo adecuado de las emociones en función del contexto-; en la reciprocidad en la comunicación, en el diálogo, en el dominio del turno de palabra, en el uso correcto de la mirada como demarcación de turnos y en la identificación del cambio de rol de emisor a receptor. También presentan dificultades para distinguir entre la información que ya se ha proporcionado y la nueva, a la hora de proporcionar las aclaraciones que puedan precisarse durante la conversación y carecen de los recursos adecuados para asegurarse de que el oyente comprende lo que se le está explicando.

La ya citada preocupación excesiva u obsesión por determinadas temáticas se traduce, en la conversación, en dificultades para reconocer las normas que indican cuándo y cómo cambiar de tema. El individuo Asperger, de hecho, puede resultar “abrumador en su discurso si se tratan temas de su interés. No tiene medida” (Maristany 2002: 13).

### **5.3 Metáfora**

La teoría pragmática aborda la divergencia entre el significado literal y el significado que pretende comunicar el emisor. Uno de los casos extremos en cuanto a diferencia entre lo que decimos y queremos decir son las figuras de la retórica clásica, entre ellas la metáfora.

Para Searle, tal y como recoge María Victoria Escandell (2003: 198), la interpretación de las metáforas se basa en la existencia de patrones de inferencia que funcionan de manera regular y en los que se pueden observar tres tipos de estrategias: de reconocimiento, para determinar si hay que buscar una interpretación metafórica; de cálculo de los valores que “se pueden asignar a la entidad con respecto a la cual dos elementos son semejantes” y de restricción, esto es, “estrategias para restringir las posibilidades calculadas, e identificar el factor concreto que sirve como fundamento de la metáfora”.

La persona que padece el síndrome de Asperger no tiene estas habilidades -parte de esta dificultad está causada por problemas a la hora de interpretar las intenciones y motivación del interlocutor- y suele entender el lenguaje de forma muy literal, por lo que las metáforas y otros usos del lenguaje, entre los que se encuentran el chiste y la ironía, suelen ser interpretados literalmente.

Con los actos de habla indirectos comunicamos más de lo que decimos literalmente, requiriéndose, por tanto, de conocimiento compartido para su comprensión (se precisa un uso adecuado, efectivo y rápido de habilidades de teoría de la mente). Ejemplos prototípicos de actos de habla indirectos son las ironías, las metáforas, las mentiras, las bromas, etc. La característica comprensión literal que presentan las personas con síndrome de Asperger, hacen que manifiesten claros y patentes signos de discapacidad en la

comprensión y uso de los actos de habla indirectos. Con mucha frecuencia este particular tipo de discapacidad puede dar lugar a actos de mofa y burla a los que incomprensiblemente y sin las armas y herramientas necesarias tienen que enfrentarse las personas con síndrome de Asperger". (Martos Pérez 2007: 13).

#### **5.4 Comunicación no verbal**

La comunicación no verbal, tal y como se ha mencionado a lo largo del trabajo, juega un papel importante en la comunicación: miradas o gestos suelen bastar para interpretar un cambio de turno de palabra, cambiar de tema, comprender la intención del emisor o incluso poner fin a la comunicación si se perciben gestos de aburrimiento o cansancio en el interlocutor.

En el caso del individuo con síndrome de Asperger, los elementos no lingüísticos de la comunicación también se muestran significativamente alterados.

Martín-Borreguero (2005: 119) explica al respecto que en el ámbito de la expresión no verbal, destacan "los déficit en la modulación de los turnos a través del contacto ocular, en la expresión flexible y coordinada de gestos manuales y corporales, en la exhibición de expresiones faciales congruentes con el contenido de la conversación", además de en "la adopción de posturas corporales correctas, en la prosodia de la voz y en el ritmo de habla".

En referencia a la comprensión de las pautas no verbales de comunicación, la autora señala que datos clínicos han revelado que los afectados presentan problemas a la hora de interpretar los gestos faciales de los otros, así como en la vinculación de estas expresiones al tono de voz.

## 6 ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el cuestionario realizado a través de la plataforma Google Forms han participado un total de 110 familias con hijos de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Se ha observado que un pequeño porcentaje de preguntas -un 0'33%- no han sido contestadas por todos los participantes; en estos casos, los porcentajes se han efectuado en base a las respuestas dadas.

Por otra parte, en cuatro preguntas que tenían como objetivo evaluar si los aprendizajes adquiridos se pueden poner en práctica independientemente del contexto, algunos de los participantes que en la pregunta anterior habían afirmado que el aprendizaje no se había adquirido han dejado la pregunta en blanco, pero al tener ya la información se ha procedido a contabilizarla de forma correcta, como se explicará con detalle en el análisis pormenorizado de los datos de cada pregunta.

Como se puede observar en el siguiente gráfico -elaborado en base a 109 respuestas-, la participación por edad ha sido más o menos equilibrada: un 36,7% de los encuestados son padres y madres de niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad, un 27,5 de niños entre 9 y 12 y un 35,8% de adolescentes a partir de 13 años.

¿A qué grupo de edad pertenece su hijo/a?  
109 respuestas

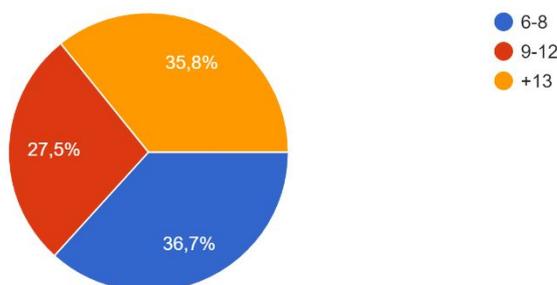


Figura 1. Gráfico circular. Edad.

Junto a la edad se ha sondeado a los participantes sobre la realización o no de terapia por parte de sus hijos. Las respuestas han mostrado que una amplia mayoría, un 85,45%, ha recibido terapia, frente a un 14,55%. En este caso se han interpretado como respuestas negativas tanto la ausencia de respuesta (al no especificar terapia) como la negativa por parte del encuestado.

Por franjas de edad, el porcentaje de niños que ha recibido terapia es muy elevado entre el grupo de niños más pequeños, llegando a un 90%, aunque también se observa un porcentaje alto en los rangos 9-12 y 13+, con un 83,33% y un 82,05%, respectivamente. Entre los niños y jóvenes que han recibido terapia, más de un 50% ha recibido más de una y la más nombrada es el entrenamiento de las habilidades sociales.

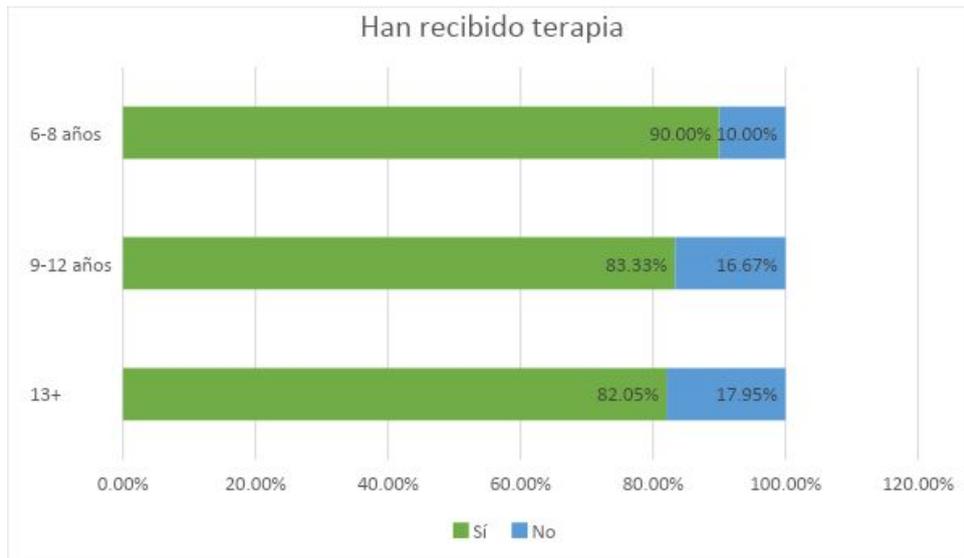


Figura 2. Gráfico de barras. Terapia.

Se ha procedido a analizar de forma separada las respuestas de los padres cuyos hijos no realizan ninguna terapia y los resultados -aunque cabe reseñar que se trata de una muestra pequeña, de 16 frente a los 110 participantes del análisis general- no se han incluido en el estudio al ser muy similares y no aportar información significativa: las respuestas más marcadas por este grupo de progenitores han coincidido con las opciones preferidas en el cuestionario general a excepción de dos preguntas, referentes a la distancia interpersonal y las estereotipias, que han mostrado resultados más fragmentados en ambos casos.

Las primeras preguntas del cuestionario se han centrado en evaluar las habilidades conversacionales de los niños con autismo y un lenguaje funcional.

En la primera cuestión se ha preguntado a los participantes si sus hijos saben en qué momento intervenir en una conversación. Se han obtenido un total de 109 respuestas, de las cuales un 65,1% han sido negativas -el gráfico ha dividido en dos partes la opción 'no'- es decir, un 65,1 por ciento de las familias encuestadas afirma que sus hijos no saben intervenir en una conversación. Un 24,8 por ciento de estos niños, por otra parte, aprendió a intervenir en una conversación más tarde que sus iguales y un 10,1% al mismo tiempo.

Cuando su hijo/a ve a personas hablando, ¿sabe cuándo intervenir en la conversación?  
109 respuestas

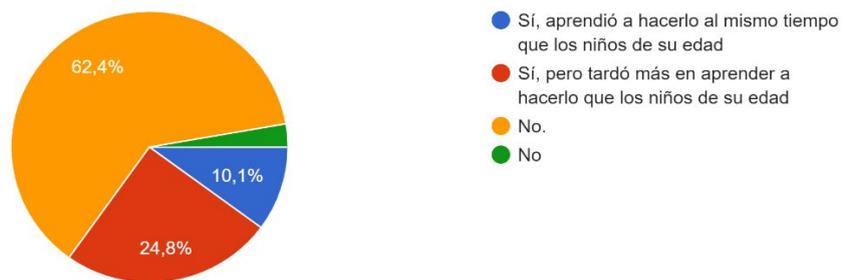


Figura 3. Gráfico circular. Intervención.

Los resultados por franjas de edad revelan que un 76,92% de los niños de 6 a 8 años no sabe cuándo intervenir en la conversación, cifra similar a la del grupo de 9-12 años (73,33%). Sin embargo, el porcentaje se reduce en el caso de los adolescentes: aunque el 'no' sigue siendo la respuesta más marcada, se observa un porcentaje bastante inferior, un 46,15% de respuestas negativas, lo que supone un 30% menos respecto a los anteriores grupos de edad.

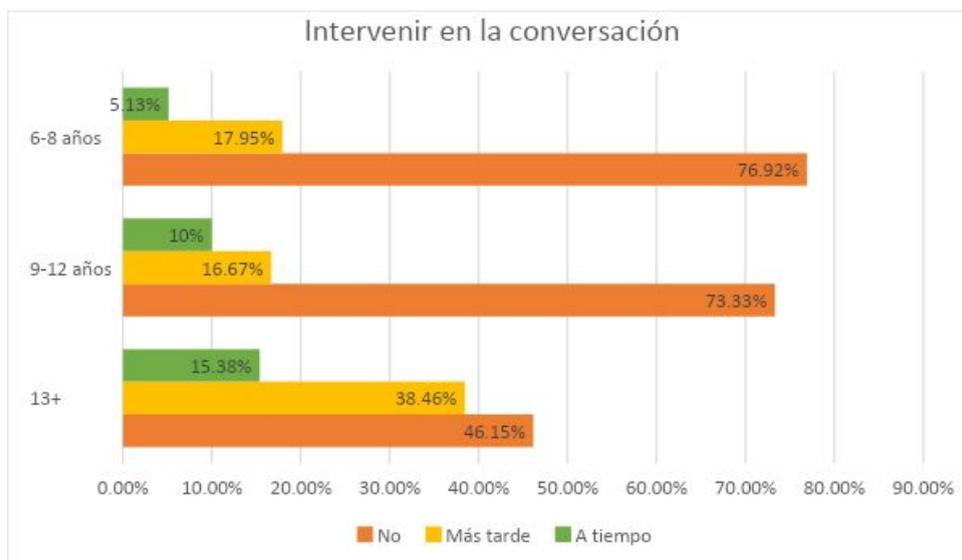


Figura 4. Gráfico de barras. Intervención por edad.

Los tres grupos de edad coinciden asimismo en la segunda opción más marcada: la consecución del aprendizaje pero a una edad más tardía que sus coetáneos. En el caso de los más pequeños han pulsado esta opción el 17,95% de los encuestados; le sigue el grupo 9-12, con un 16,67% y la franja adolescente, que muestra un porcentaje bastante superior, al alcanzar un 38,46%.

Como en el gráfico general, la opción menos marcada es en todos los rangos de edad la opción que señala que el niño o niña adquirió el aprendizaje en la etapa esperada. En este caso, la visión es más positiva a medida que aumenta la edad de los hijos de los encuestados, pasando de un 5'13% en la primera franja a un 10% en la segunda y un 15,38% en la tercera.

En la pregunta referente al manejo del turno de palabra en una conversación, un 58,2 por ciento de los encuestados ha contestado que sus hijos no saben respetarlo, mientras un 38,2% afirma que aprendieron a respetarlo más tarde que los niños y niñas de su edad y solo un 3,6% considera que aprendieron en el momento esperado en comparación con sus iguales.

Durante una conversación, ¿sabe respetar el turno de palabra?

110 respuestas

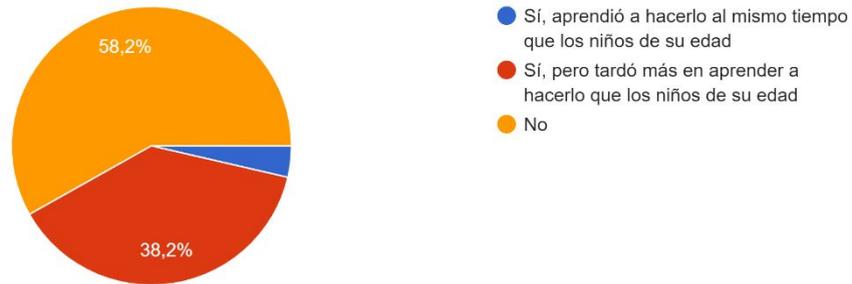


Figura 5. Gráfico circular. Turno de palabra.

Al analizar estos datos por rangos de edad, se observan datos muy similares en las franjas 6-8 y 9-12, puesto que en los dos casos ningún progenitor ha marcado la opción que supone un aprendizaje adquirido al mismo tiempo que un neurotípico y la opción con un porcentaje más elevado es la que niega la adquisición de esta habilidad. Para ser más exactos, las cifras indican que un 67,50% de los niños y niñas de 6 a 8 años no saben respetar el turno de palabra y que un 32,50% aprendieron pero más tarde que sus iguales. En la franja 9-12 estas cifras pasan a ser de un 73,33% en el primer caso y un 26,67% en el segundo.

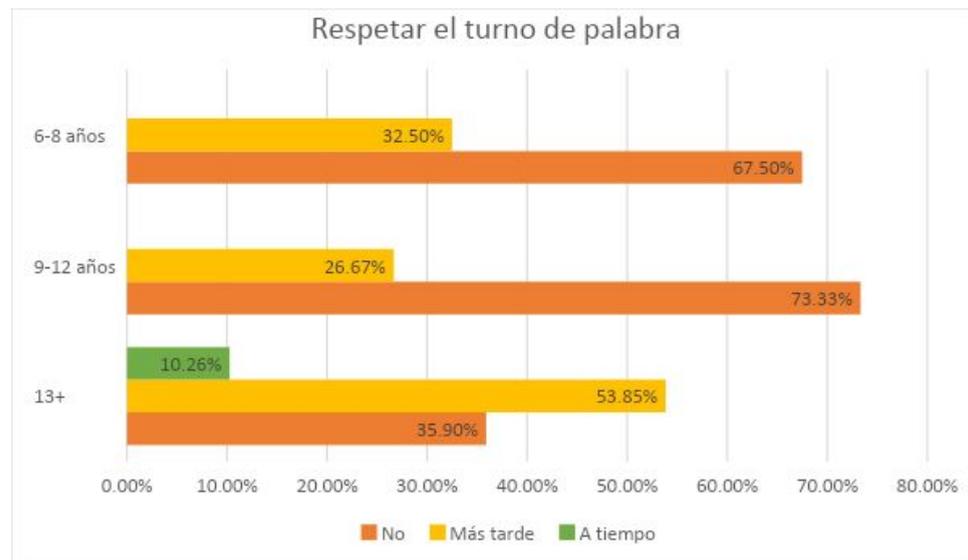


Figura 6. Gráfico de barras. Turno de palabra por edad.

Sí se aprecia una variación de los resultados en el grupo de adolescentes, puesto que la respuesta preferida ha sido la de un aprendizaje tardío, por la que han optado un 53,85% de los participantes, mientras que un 35,90% considera que sus hijos no saben respetar el turno de palabra. Un 10,26%, además, recuerda que sus hijos adquirieron este aprendizaje en la etapa esperada.

En la cuestión que sigue se ha preguntado a los progenitores que afirman que su hijo o hija sabe respetar el turno de palabra si creen que lo respetará si el tema es de su interés, ofreciendo también la opción 'no respeta el turno de palabra' para los que consideran que este aprendizaje no se ha adquirido.

En el caso de que su hijo sepa respetar el turno de palabra, ¿cree que lo respetará si el tema sobre el que están hablando es de su interés?

103 respuestas

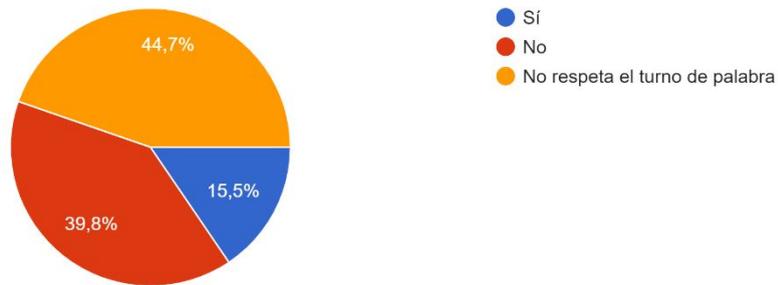


Figura 7. Gráfico circular. Turno de palabra e interés restringido.

En este apartado se ha dado el caso de que siete de las familias que en la pregunta anterior optaron por la opción 'no' han dejado la pregunta en blanco. Con todo, y teniendo en cuenta su respuesta anterior, se ha procedido a contabilizarlos dentro de la respuesta 'no respeta el turno de palabra'. Los resultados no han variado mucho si los comparamos con el gráfico generado sin añadir estas respuestas: la mayoría, un 48,18%, han considerado que sus hijos no respetan el turno de palabra, un 37,27% afirma que no lo respetarán aunque sepan hacerlo si el tema es de su interés y solo un 14,55% considera que sí lo harán.

Por edades, vuelven a ser bastante similares los resultados en las dos primeras franjas de edad, ya que, en base a la opinión de sus padres y madres, un 60%, en la primera, y un 56,67% , en la segunda, no saben respetar el turno de palabra y un 32,50% y un 30%, respectivamente, no lo respetarán si el tema es de su interés. Solo respetarán el turno de palabra un 7,50 % de los niños y niñas de la franja 6-8 y un 13,33% del rango 9-12.

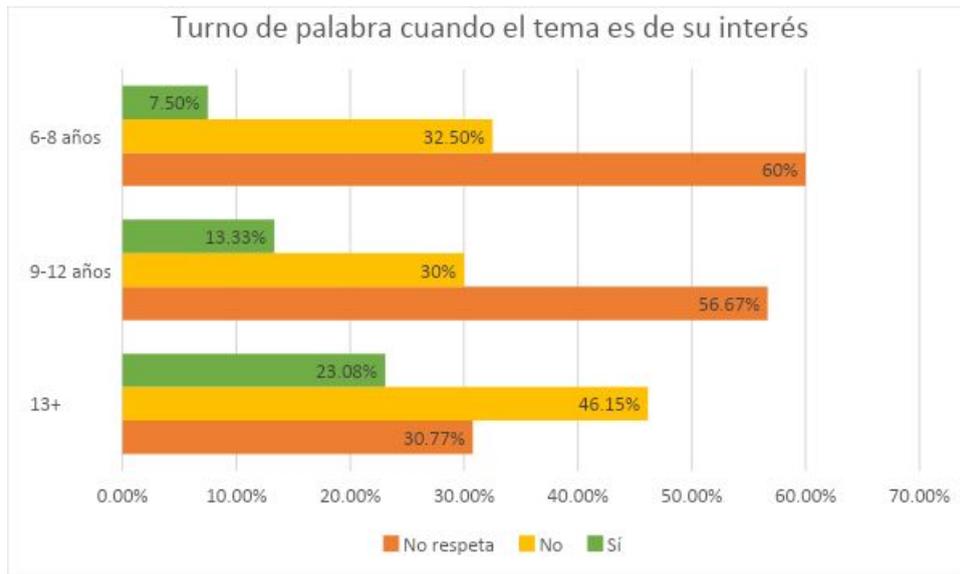


Figura 8. Gráfico de barras. Turno de palabra e interés restringido por edad.

En el análisis de estos datos se puede observar una falta de coincidencia entre la pregunta anterior y la actual. Tras revisar los datos se ha comprobado que algunos de los padres que marcaron 'no' en la pregunta anterior en esta han vuelto a optar por la opción 'no' en lugar de por 'no respeta el turno de palabra'. Un 6,12% de los padres que indicaron que sus hijos de 6 a 12 años no saben respetar el turno de palabra han afirmado en esta pregunta que si saben respetar el turno de palabra lo seguirán haciendo aunque se converse sobre un tema de su interés.

Con el objeto de conocer cuántos de los participantes que marcaron la opción de que sus hijos e hijas saben respetar el turno de palabra han afirmado que lo seguirán respetando si el tema es de su interés se han analizado estos datos de forma separada. Así, de las 13 personas con niños de 6 a 8 años que hicieron esta afirmación solo 2 han contestado que sí respetarán la palabra si el tema es de su interés (15,38%) y de las 8 que hicieron lo mismo en la franja 9-12 han concluido que sí idéntico número, 2, por tanto un 25% del total.

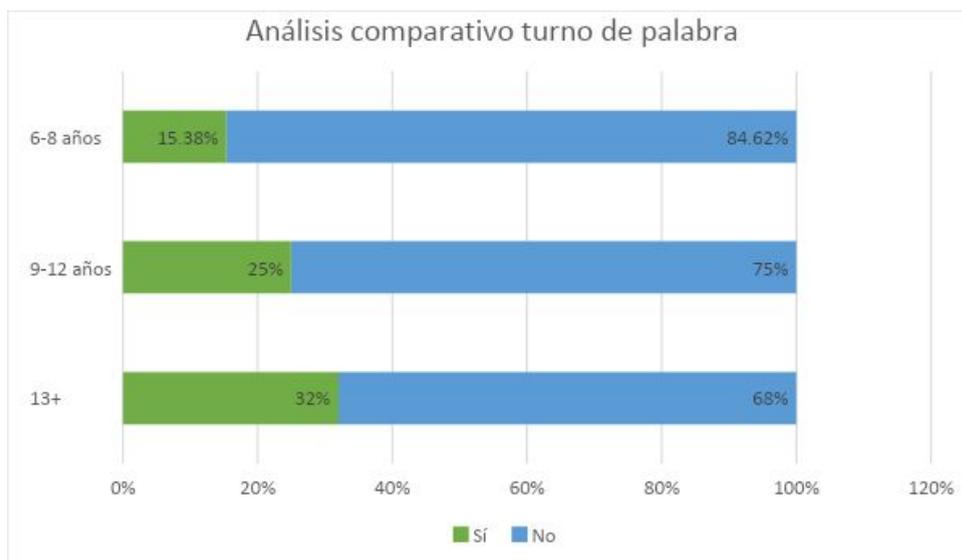


Figura 9. Gráfico de barras. Análisis comparativo turno de palabra.

Por lo que respecta a los datos registrados en el grupo de adolescentes, un 30,77% de los progenitores han puntuado en la opción 'no sabe respetar' el turno de palabra si bien la mayoría se ha decantado porque no sabrán respetar el turno de palabra si el tema es de su interés (46,15%) y un 23,08% considera que sí lo respetarán pese a que la temática les llame la atención.

Como en las franjas anteriores, se ha procedido al análisis comparativo de esta pregunta y la anterior para obtener unos datos más objetivos. Así, de los 25 encuestados que afirmaron que sus hijos aprendieron a respetar el turno de palabra -ya sea a tiempo o más tarde- 8, un 32%, consideran que sus hijos respetarán el turno de palabra pese a que se hable de un tema que les interese.

En resumen, los datos generales reflejan que la mayoría de los niños y niñas con TEA y lenguaje funcional no saben respetar el turno de palabra pero si se atiende a los datos por edades, más de un 60 por ciento de los adolescentes sí tiene esta habilidad. Entre los niños que han adquirido este aprendizaje, no obstante, solo un 15,38% del rango 6-8 lo podrá poner en práctica si el tema de conversación es sobre sus intereses. La cifra crecerá con el desarrollo aunque seguirá siendo relativamente baja, con un 25% de los niños de 9 a 12 años y con un 32% de los adolescentes.

En la siguiente pregunta se les ha planteado a los progenitores si sus hijos e hijas prestan atención durante una conversación y una inmensa mayoría, un 80%, ha concluido que depende del interés que les suscite dicha conversación. Un 12,7%, por otra parte, considera que sus hijos aprendieron a prestar atención aunque más tarde que los niños de su misma edad y un 5,45% que adquirieron este aprendizaje en la etapa esperada. Menos de un 2 por ciento ha pulsado la opción 'no'.

¿Presta atención en una conversación?  
110 respuestas



Figura 10. Gráfico circular. Atención.

Por edades, los progenitores de las tres franjas se han decantado por la misma opción: un 80% de los padres y madres de los más pequeños consideran que su atención va vinculada al interés, cifra que asciende hasta el 90% en el rango 9-12 y que pese a ser la opción más votada alcanza cuotas más bajas entre los adolescentes, con un 71,79%. La segunda respuesta marcada un mayor número de veces ha sido la que indica que los niños y jóvenes han adquirido el aprendizaje pero más tarde que sus coetáneos. En este caso los más pequeños y los más mayores registran datos similares -un 17,50% y un 15,38%, respectivamente- mientras que la mayoría de padres de la franja intermedia han apostado por la opción que vincula la atención al interés y solo un 3,33% han considerado el aprendizaje adquirido aunque a destiempo.

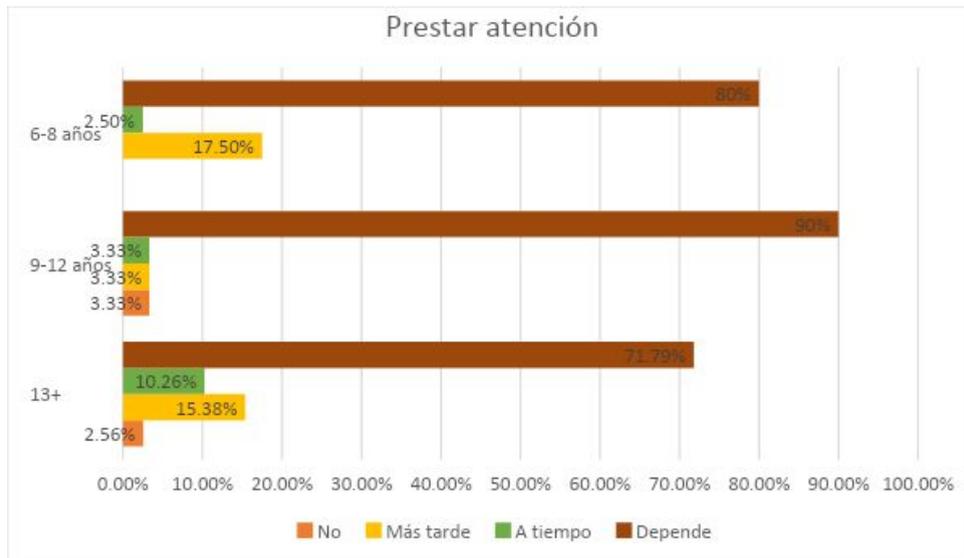


Figura 11. Gráfico de barras. Atención por edad.

Pese a que se trata de datos bastante similares sí cabe reseñar, al comparar las edades, que un mayor número de padres de adolescentes afirma que sus hijos aprendieron a prestar atención en una conversación al mismo tiempo que sus iguales, concretamente un 10,26%, frente al 3,33% de los participantes de la franja intermedia y al 2,50% del primer rango de edad.

Otra de las cuestiones planteadas a los participantes tiene como objeto comprobar si los niños y jóvenes responden a lo que se les pregunta durante una conversación. En este caso, como refleja el gráfico se han obtenido un total de 109 respuestas y las siguientes cifras: un 67% de los encuestados afirma que sus hijos o hijas adquirieron este aprendizaje pero más tarde que los niños de su edad, un 21,1% que lo hicieron a tiempo y un 11,9% considera que sus hijos no responden a lo que se les pregunta.

¿Responde a lo que se le pregunta?  
109 respuestas

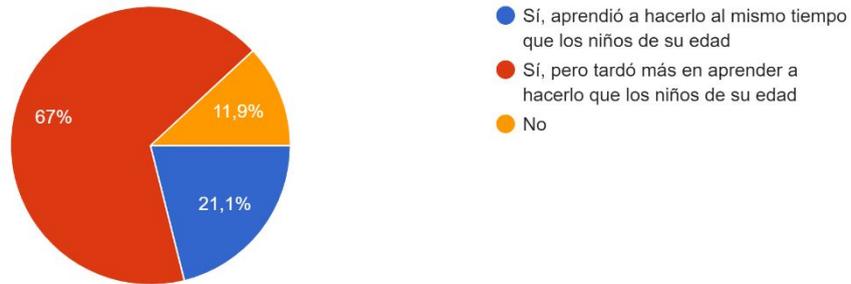


Figura 12. Gráfico circular. Respuesta.

En el análisis por edades se puede comprobar que en las tres franjas se ha elegido un mayor número de veces la opción más marcada en los resultados generales -la de un aprendizaje tardío-, que ha obtenido un porcentaje especialmente elevado en el grupo 6-8, con un 82,05% frente al 60 y al 56,41 por ciento del segundo y tercer rango, respectivamente. El primer grupo ha registrado solo un 7,69 % de respuestas negativas, superiores en las franjas 9-12 (16,67%) y 13+ (12,82%). Estas dos últimas franjas, sin embargo, han obtenido puntuaciones más altas en el aprendizaje adquirido a tiempo, con un 23,3% en la etapa intermedia y un 30,77% entre los adolescentes frente al 10,26% de los más pequeños.

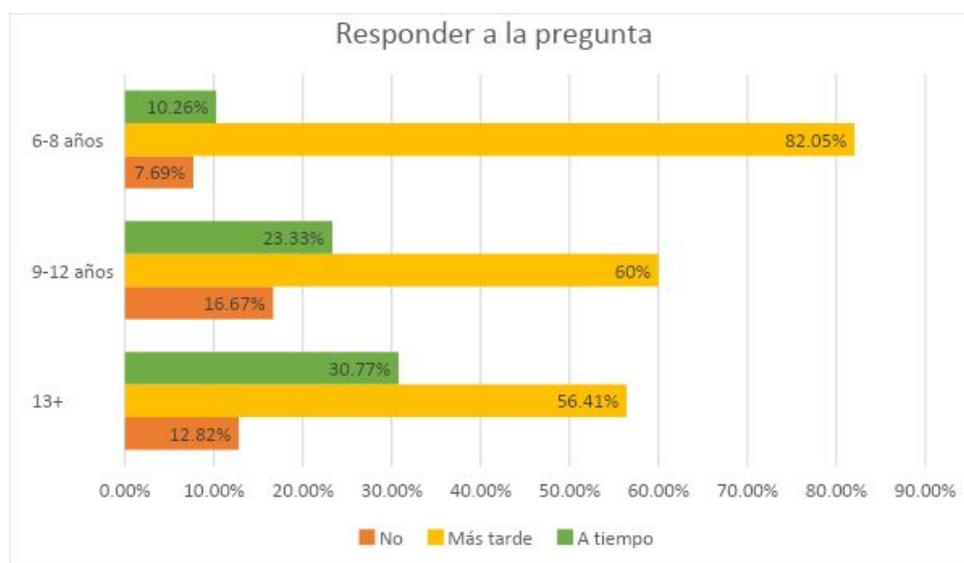


Figura 13. Gráfico de barras. Respuesta por edad.

En el análisis de señales no verbales se ha preguntado a los progenitores si los niños y niñas miran a la persona que les habla y, como en las preguntas anteriores, una opción ha sido claramente la preferida, en este caso, con un 64,2%, la que afirma que sí lo hacen pero que tardaron más en adquirir el aprendizaje que sus iguales. De las 109 respuestas, un 19,3% han correspondido al 'no' y un 16,5% al aprendizaje en la etapa esperada.

¿Cuándo se dirigen a él o ella mira a la persona que le habla?  
109 respuestas

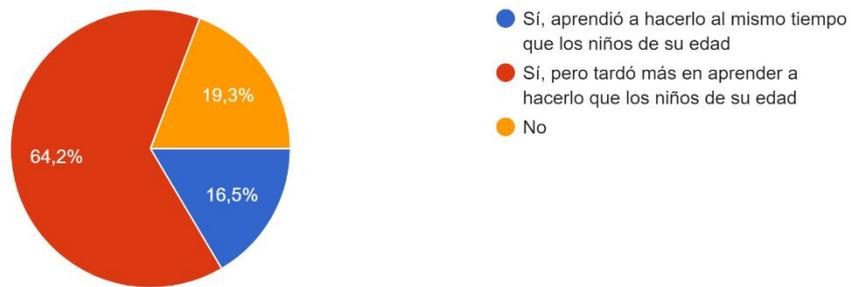


Figura 14. Gráfico circular. Mirada.

Por edades, los tres grupos han vuelto a coincidir en la opción más marcada -la misma que en el gráfico general- pero los porcentajes varían de una edad a otra.

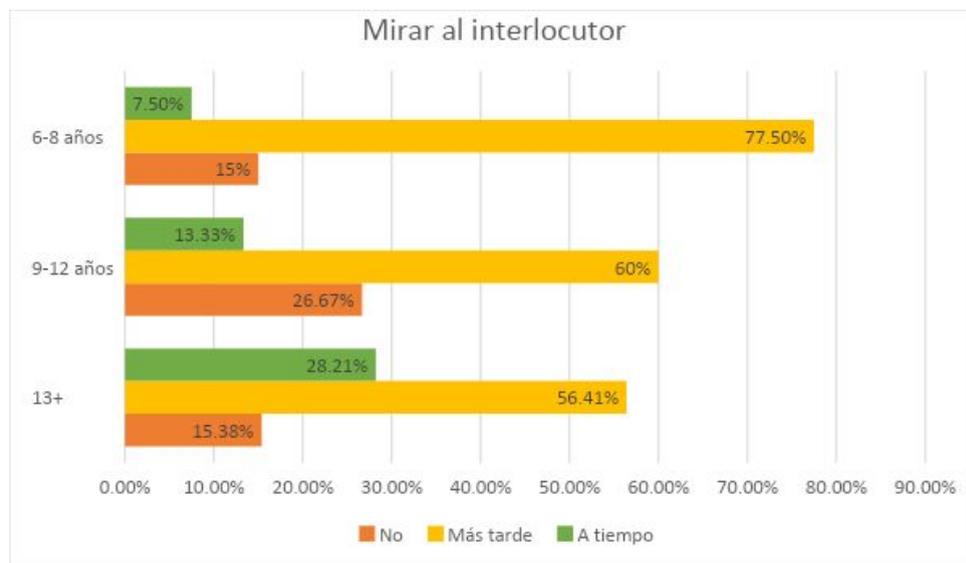


Figura 15. Gráfico de barras. Mirada por edad.

En el caso de los más pequeños el aprendizaje tardío ha sido elegido por un 77,5% de los participantes, mientras un 15% ha seleccionado el 'no' y un 7,50 el aprendizaje a tiempo. Las cifras son muy semejantes en la franja 13+, puesto que casi un 85% de los encuestados han

optado por una respuesta positiva y un 15,38 por ciento han considerado que su hijo o hija no mira al interlocutor. No obstante sí hay variaciones significativas en el momento de adquisición del aprendizaje: del 75% de padres de niños de 6 a 8 años que afirman que sus hijos adquirieron esta habilidad al mismo tiempo que sus iguales se pasa a un 28,21% en el caso de padres y madres adolescentes.

En la franja intermedia las cifras son las siguientes: un 60% adquirieron el aprendizaje más tarde, un 13,33% lo hicieron a tiempo y un 26,67% (la cifra más alta de los tres grupos) no miran a la persona que les habla.

Para obtener más información sobre las señales no verbales se les ha preguntado a los encuestados no solo si sus hijos pueden mirar al interlocutor cuando hablan sino también si son capaces de mantener la mirada durante la conversación.

En este caso se han obtenido 110 respuestas y los porcentajes han sido más equilibrados: un 46,4% de los encuestados han optado por el aprendizaje tardío, un 39,1% por el 'no' y solo un 14,5% por el aprendizaje a tiempo. Llama la atención que en la pregunta anterior un 19,3 por ciento consideraba que sus hijos o hija no saben mirar al interlocutor pero que, al hablar de no mantener la mirada, esta cifra asciende casi 20 puntos, llegando a un 39,1%.

¿Mantiene la mirada durante la conversación?  
110 respuestas

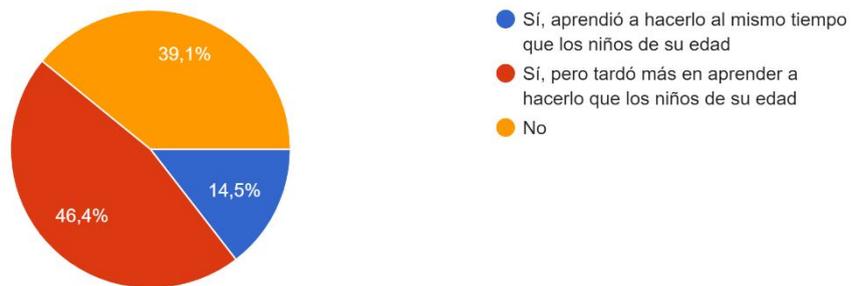


Figura 16. Gráfico circular. Mantenimiento de la mirada.

En el análisis por rangos de edades, una vez más los progenitores vuelven a coincidir en la opción más marcada, la que muestra el gráfico general, y que arroja los siguientes porcentajes: un 52,5% de los niños de 6 a 8 años adquirieron el aprendizaje más tarde, cifra que sitúa en un 43,33% en la franja 9-12 y en un 43,59% en el grupo 13+.

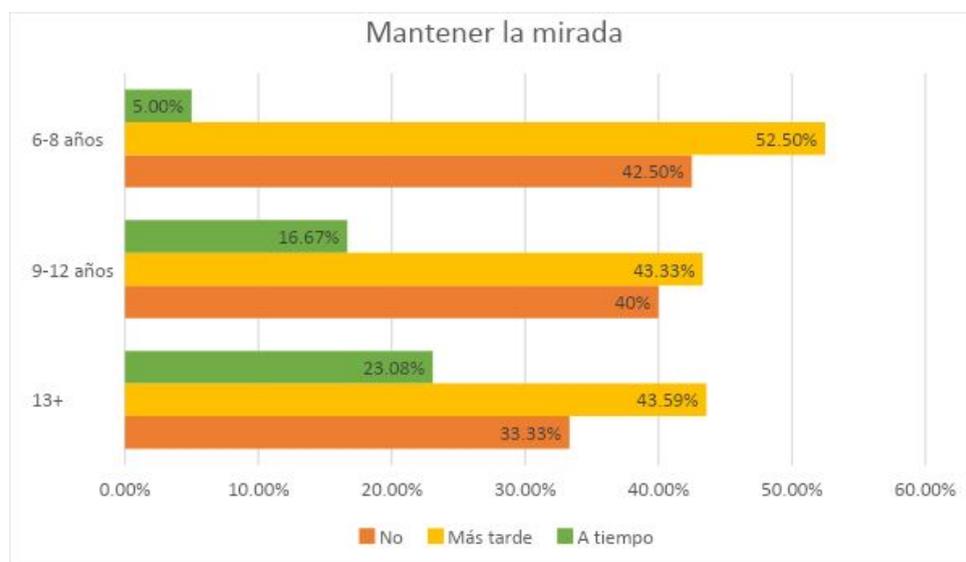


Figura 17. Gráfico de barras. Mantenimiento de la mirada por edad.

La segunda opción más marcada en los tres casos ha sido el 'no', elegido por un 42,50% de los padres de los niños más pequeños, por un 40% de los progenitores de la franja intermedia y por una cifra algo inferior, un 33,33%, en el caso de los padres de adolescentes. Estos últimos se sitúan a la cabeza en la tercera opción -el aprendizaje a tiempo- con un 23,08% de respuestas positivas frente al 16,67% del grupo 9-12 y solo un 5% del rango 6-8.

Como se hizo anteriormente en el apartado referente al turno de palabra, se ha introducido una pregunta, en este caso relacionada con la mirada, para comprobar si el aprendizaje adquirido es válido en cualquier contexto. Por este motivo se les ha preguntado a los padres y madres de hijos que mantienen la mirada durante la conversación si consideran que la mantendrán igualmente en el caso de tener como interlocutores a personas desconocidas o en un ambiente que no conozcan. Se ha habilitado la opción 'no mantiene la mirada' para los que consideren que sus hijos no han adquirido este aprendizaje.

Como sucedió en la anterior pregunta de estas características, un pequeño grupo de padres, cuatro en total, no han respondido la pregunta. Tras comprobar que en la pregunta anterior tres de ellos marcaron la opción de que su hijo o hija no sabe mantener la mirada se les ha contabilizado dentro del apartado 'no mantiene la mirada'. Los porcentajes resultantes han sido los siguientes: un 52,29% ha contestado 'no', un 24,77% ha afirmado que su hijo no sabe mantener la mirada y un 22,94% que sí la mantendrá pese a hablar con desconocidos en entorno poco familiar.

En el caso de que mantenga la mirada durante una conversación, ¿cree que la mantendría igualmente con personas desconocidas o en un entorno con el que no está familiarizado?

106 respuestas

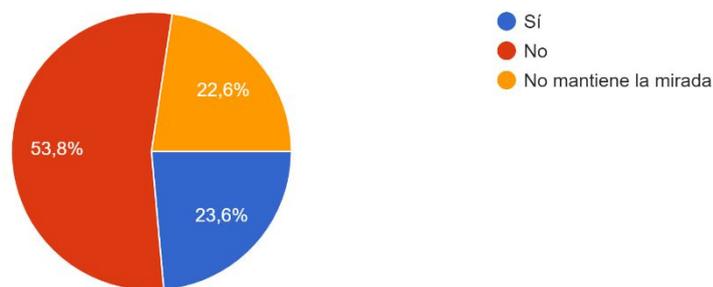


Figura 18. Gráfico circular. Mirada en un entorno desconocido.

Por edades, los tres grupos han coincidido en la respuesta más marcada, que -al igual que en el gráfico general- ha sido 'no'. Concretamente han optado por esta respuesta un 55% de los participantes de la franja 6-8, un 48,28% de la franja 9-12 y un 51,28% del grupo adolescente. Los progenitores del primer rango y del intermedio muestran porcentajes similares: un 27,50%, en el primer caso, afirma que sus hijos no mantienen la mirada, cifra que alcanza el 31,03% en grupo 9-12, mientras que un 17,50 % del primer grupo y un 20,69% del segundo han optado por una respuesta afirmativa.

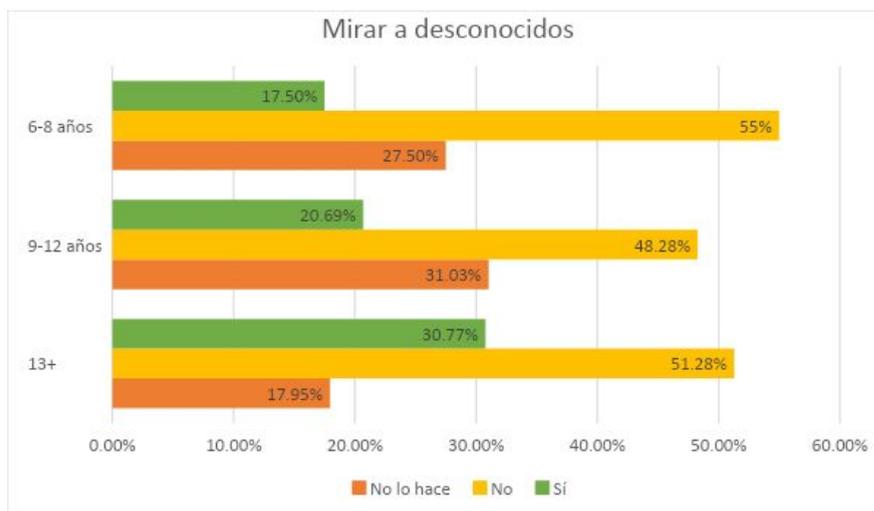


Figura 19. Gráfico de barras. Mirada en un entorno desconocido por edad.

En el caso de los adolescentes, si bien la mayoría de progenitores se ha decantado por el 'no', al igual que en el resto de grupos, la segunda opción más votada ha sido el sí (30,77%), mientras que un 17,95% de los padres de la franja juvenil ha afirmado directamente que sus hijos no mantienen la mirada.

Para obtener unos datos más precisos, se han analizado de forma separada las respuestas de las personas que en la pregunta anterior contestaron que sus hijos o hijas habían aprendido a mantener la mirada durante la conversación. Por grupos de edad, en el rango 6-8 un total de 23 progenitores afirmaron que sus hijos habían adquirido este aprendizaje; de estos, 7, un 30,43%, han contestado en la pregunta actual que los niños mantendrían la mirada pese a no conocer a sus interlocutores o a que la conversación se llevase a cabo en un ambiente poco familiar.

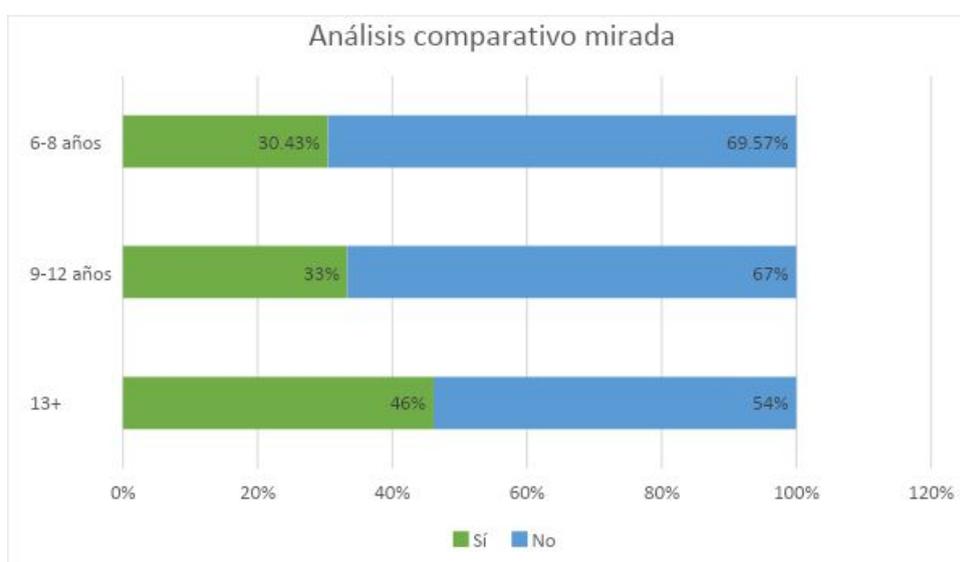


Figura 20. Gráfico de barras. Análisis comparativo mirada.

En el caso de la franja intermedia, de las 18 personas que ofrecieron una respuesta afirmativa de la cuestión anterior, 6, un 33,33%, han considerado que sus hijos mantendrían la mirada independientemente del contexto.

Los resultados, una vez más, muestran cifras más elevadas entre el colectivo adolescente. Un total de 12 de los 26 padres que afirmaron que sus hijos habían adquirido este aprendizaje, un 46,15%, considera que podrán ponerlo en práctica en una conversación con extraños o en entorno no habitual.

Otra de las preguntas del cuestionario referentes a la interpretación de las señales no verbales se ha centrado en la comprensión de los gestos durante una conversación. En este caso, como se puede observar en el gráfico que acompaña este texto, han contestado 110 familias y hay una respuesta que se impone al resto. Un mayor porcentaje de padres, concretamente un 67,3%, ha indicado que sus hijos o hijas han aprendido a reconocer los gestos más frecuentes. Un 15,5%, por otra parte, considera que no saben reconocer los gestos que realiza la persona con la que conversan y un 12,7% que sí los reconocen pero que adquirieron este aprendizaje de forma tardía. Solo un 4,5% de los encuestados afirma que sus hijos aprendieron a entender los gestos al mismo tiempo que sus iguales.

¿Entiende su hijo/a los gestos que se hacen durante una conversación (guiñar el ojo, resoplar, gestos con las manos...)?

110 respuestas



Figura 21. Gráfico circular. Gestos.

En el análisis por franjas de edad se observa que los resultados son muy similares en los tres grupos: han considerado que sus hijos reconocen los gestos más frecuentes el 65% de los progenitores del grupo 6-8, el 63,33% del rango 9-12 y el 71,78% de los padres de la franja juvenil. Un 15% de los más pequeños han adquirido el aprendizaje -ya sea a tiempo o más tarde-, porcentaje que se sitúa en el 20% en el caso de los niños y niñas de la franja intermedia y en el 17,95% en el grupo adolescente.

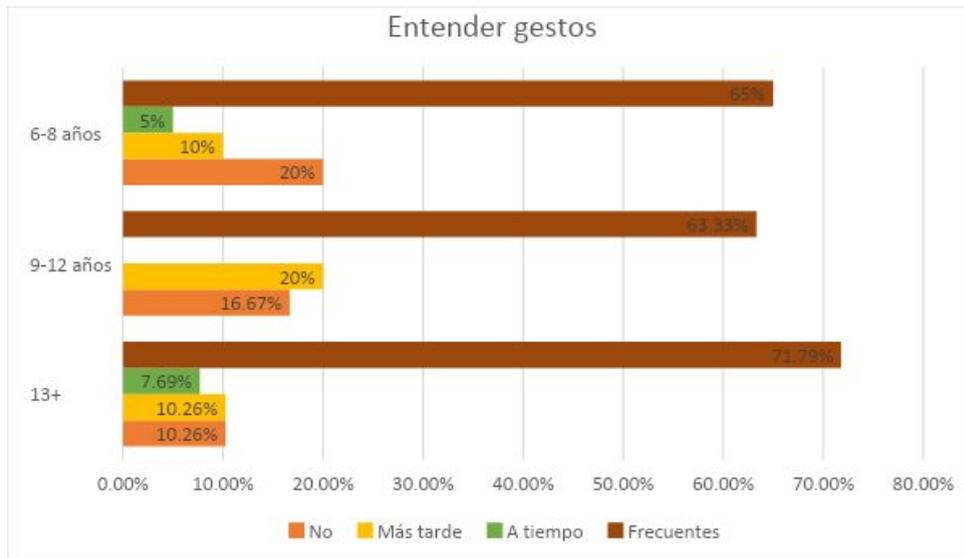


Figura 22. Gráfico de barras. Gestos por edad.

El porcentaje de padres que afirma que sus hijos o hijas no pueden captar gestos es mayor en edades inferiores -un 20% en el grupo 6-8- y va decreciendo a medida que avanza la edad, con un 16,67% en la franja 9-12 y un 10,26% en la 13+.

Con el objeto de conocer si esta competencia puede ser válida en entornos o situaciones no habituales, se les ha preguntado a los padres si consideran que sus hijos captarán los gestos de interlocutores desconocidos o en ambientes diferentes y la mayoría se ha decantado por una respuesta negativa, optando por el 'no' o afirmando que les cuesta entender los gestos. Se han recalculado los porcentajes tras comprobar que la respuesta en blanco -se han computado 109 de las 110 esperadas- se corresponde con una respuesta negativa en la pregunta anterior, de forma que dicha respuesta se ha contabilizado en la opción 'le cuesta entender gestos'. Los resultados finales, con una mínima variación, son los siguientes: un 58,18% de los padres y madres advierte directamente que a sus hijos les cuesta entender gestos, mientras un 21,82% apunta que pese a captar gestos no los entendería en un ambiente desconocido. Para un 20% esta situación no dificultaría el entendimiento.

Si entiende los gestos durante una conversación, ¿cree que podrá captarlos si habla con personas que no conoce o en un ambiente que no le resulta familiar?

109 respuestas

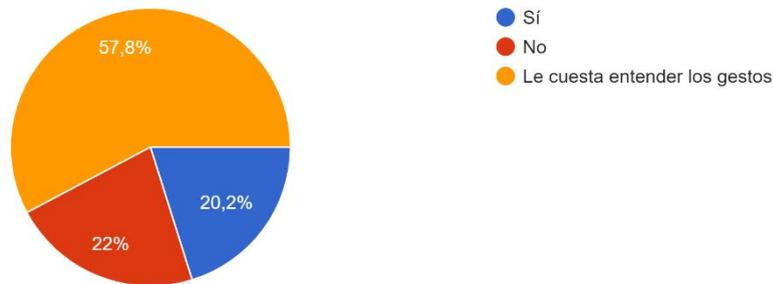


Figura 23. Gráfico circular. Gestos desconocidos.

Por edades, llama la atención que pese a que todos coinciden en que a sus hijos o hijas les cuesta entender gestos, son los más pequeños los que reciben una mejor puntuación: un 30% de los progenitores considera que sí entenderán los gestos, frente a un 25% que considera que no lo harán y un 45% que directamente advierte de las dificultades de sus hijos a la hora de entender gestos. En el caso de los adolescentes, el 20,51% afirma que sus hijos no tendrán problemas para descifrar los gestos, a diferencia de un 15,38% que se decanta porque no lo harán y los que indican que les cuesta entender gestos (64,10%).

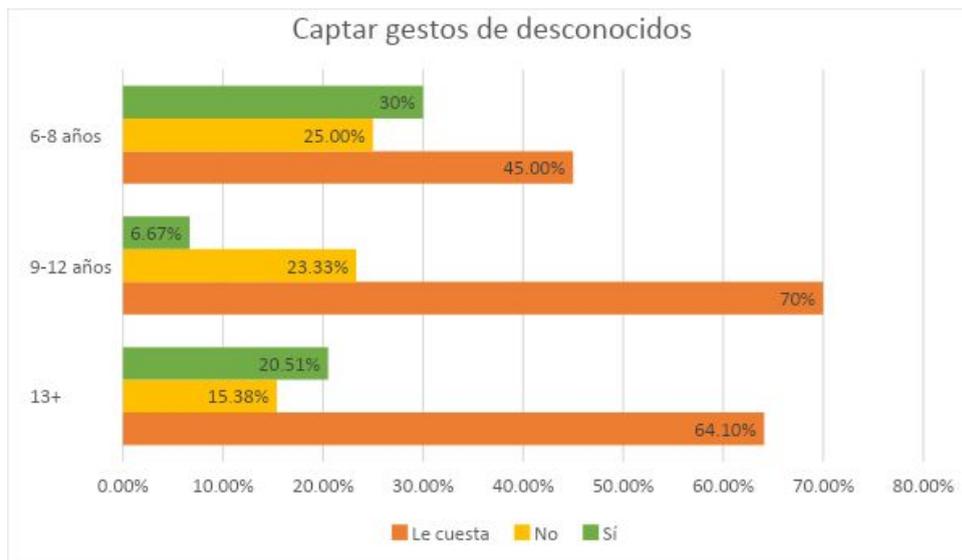


Figura 24. Gráfico de barras. Gestos desconocidos por edad.

Es en la franja intermedia donde se detecta una mayor diferencia, pues solo el 6,67% de los encuestados considera que sus hijos no tendrían problemas en decodificar gestos independientemente del contexto. Un 23,33% afirma que aunque sepan captar gestos no lo harán y un 70% ha marcado la opción de 'les cuesta entender gestos'.

Las diferencias entre franjas también se aprecian al revisar los resultados de esta pregunta en el caso de los participantes que dieron una respuesta afirmativa en la anterior (independientemente de si contestaron que el aprendizaje se realizó a tiempo o de forma tardía o solo afirmaron que sus hijos habían aprendido a reconocer los más frecuentes). Así, un 37,50% de los progenitores que optaron por una respuesta positiva en la anterior pregunta han marcado el 'sí' dentro de la franja 6-8, una cifra superior al 22,86% del grupo juvenil y muy alejada del 8% de la franja intermedia.

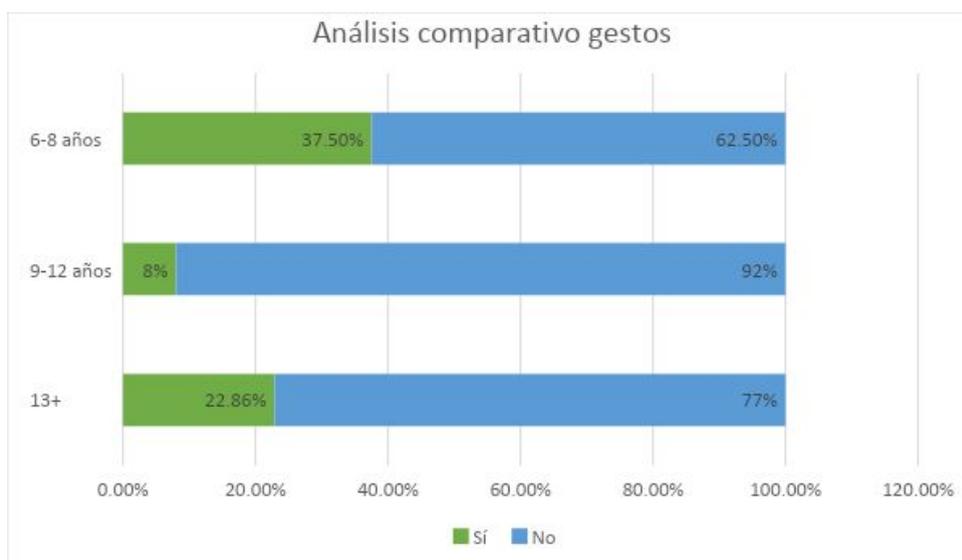


Figura 25. Gráfico de barras. Análisis comparativo de gestos.

En esta pregunta se les ha pedido a los encuestados si consideran que sus hijos o hijas mantienen la distancia interpersonal durante una conversación. La mayoría, un 44,5%, ha afirmado que los niños aprendieron a hacerlo más tarde que sus iguales, si bien un porcentaje similar de los participantes (38,2%) ha contestado que no. Un 17,3% ha considerado que sus hijos adquirieron este aprendizaje en la etapa esperada.

¿Mantiene la distancia interpersonal durante una conversación (no se aleja ni se acerca demasiado)?  
110 respuestas

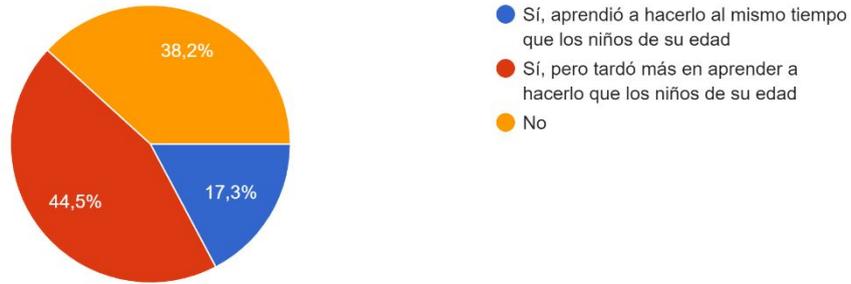


Figura 26. Gráfico circular. Distancia interpersonal.

Por edades, las dos últimas franjas han coincidido en la opción más marcada: el aprendizaje tardío, que han seleccionado un 50% de los progenitores del segundo grupo y un 51,28% del tercero, cifra que en el caso del primer grupo ha sido de un 32,50%. En esta última franja -la de los más pequeños-, la respuesta más votada ha sido el 'no', que han pulsado el 50% de padres de los niños de 6 a 8 años, frente a un 40% en el caso de los progenitores del grupo 9-12 y solo un 25,64% en la franja 13+.

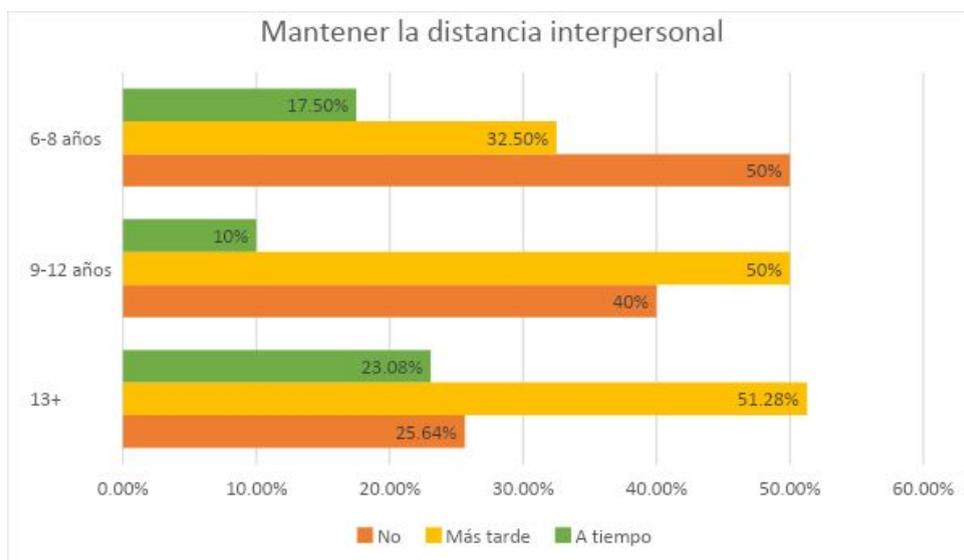


Figura 27. Gráfico de barras. Distancia interpersonal por edad.

Han seleccionado el aprendizaje a tiempo, por otra parte, un 17,50% de los participantes del grupo 6-8, un 10% de la franja intermedia y un 23,08% del grupo juvenil.

Con esta pregunta se ha tratado de averiguar si durante una conversación los hijos e hijas de los participantes presentan estereotipias motoras, movimientos “repetitivos, rítmicos y carentes de propositividad” que pueden manifestar personas con TEA (Eiris-Puñal 2014: 81). En este caso, se han ofrecido tres respuestas: una afirmativa, una negativa y también la opción de que se trate de una conducta extinguida.

Como ilustra el gráfico, la mayoría de los encuestados, un 40%, ha afirmado que sus hijos realizan estereotipias mientras hablan; un porcentaje bastante similar, sin embargo, (36,4%) ha indicado que no es el caso de sus hijos y el 23,6% restante ha informado de que presentaban movimientos repetitivos en el pasado pero no en la actualidad.

¿Hace movimientos repetitivos o inusuales mientras conversa con otra persona?

110 respuestas

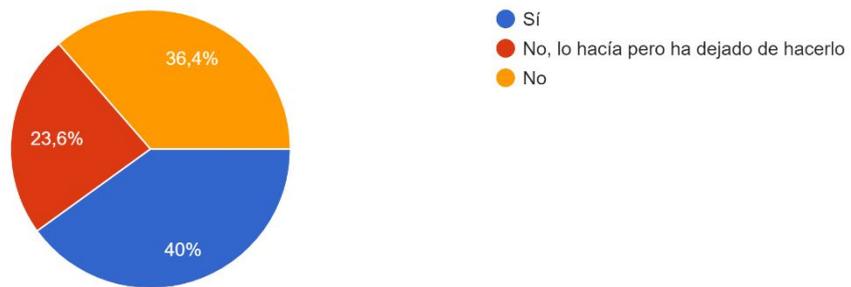


Figura 28. Gráfico circular. Estereotipias motoras.

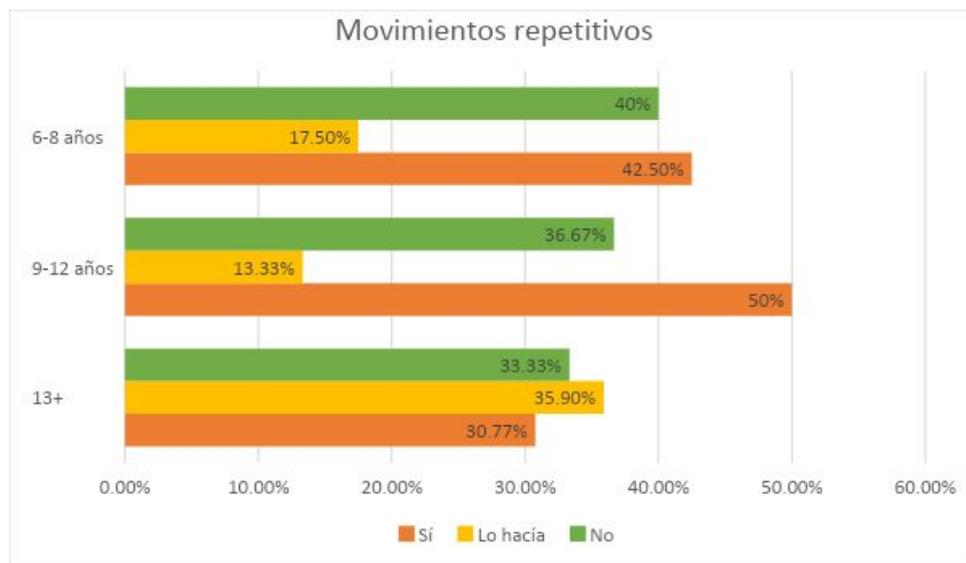


Figura 29. Gráfico de barras. Estereotipias motoras por edad.

En el análisis por edades, se observan más coincidencias en los dos primeros rangos de edad. En ambos casos la opción más marcada es el ‘sí’, que han seleccionado un 42,50 % de los padres de los niños de 6 a 8 años y un 50 % de los del grupo 9-12. Un 40% y un 36,67% del

primer y segundo grupo, respectivamente, han optado por el 'no' y un 17,50% del rango 6-8 y un 13,33% de la franja intermedia han confirmado que se trata de una conducta extinguida.

En el caso de los adolescentes, sin embargo, la respuesta preferida ha sido la que obtenido un porcentaje menor de positivos en los grupos anteriores: un 35,90% de los encuestados ha afirmado que sus hijos presentaban estereotipias en el pasado pero ya no lo hacen, mientras un 30,77% se ha decantado por el 'sí' y un 33,33% por el 'no'.

En esta pregunta se ha tratado de comprobar si los niños y jóvenes participantes utilizan una entonación adecuada al hablar. Para ofrecer más opciones a los padres y que puedan entender mejor a qué se hace referencia cuando se pregunta sobre entonación, se han habilitado, además de las opciones del 'no' y de la adquisición, a tiempo o tardía, del aprendizaje, las siguientes respuestas: 'Tiene dificultades para entonar de forma adecuada cuando está emocionado/a o enfadado/a', teniendo en cuenta que pueden tener problemas a la hora de autorregular estas emociones, y 'Habla (o hablaba) en un mismo tono)', porque algunos de los niños y jóvenes con TEA pueden presentar una entonación de la voz monótona.

¿Utiliza una entonación adecuada al hablar?  
109 respuestas



Figura 30. Gráfico circular. Entonación.

Se han obtenido un total de 109 respuestas en este caso y la seleccionada un mayor número de veces ha sido la referente a las dificultades para entonar por emoción o enfado, que ha marcado un 57,8% de los encuestados. El segundo lugar, a mucha distancia, lo ha ocupado el aprendizaje tardío (13,8%) y el tercero, con un 11,9%, el aprendizaje a tiempo. También han obtenido representación, aunque menor, las opciones vinculadas a una entonación monótona. Al haber tantas opciones, el 'no' apenas ha sido seleccionado.

Los porcentajes han sido bastante similares en las tres franjas de edad. Las tres, de hecho, tienen como opción más marcada la misma del gráfico general, con un 55% de respuestas en el grupo 6-8, un 66,67% en el 9-12 y un 52,63% en el 13+. Han considerado que se trata de un aprendizaje adquirido, ya sea a tiempo o tardío, un 30% de los padres de los más pequeños y un 28,95% de los padres adolescentes. En la franja intermedia este porcentaje ha sido menor, con un 16,67% de respuestas afirmativas.



Figura 31. Gráfico de barras. Entonación por edad.

El habla robótica, por último, ha obtenido resultados bastante parecidos al sumar los porcentajes de los que hablan y los que hablaban en un mismo tono, un 15% de los más pequeños, un 16,67% del grupo 9-12 y un 13,16% del grupo juvenil si bien son los más pequeños los que obtienen una mayor puntuación en la casilla 'hablaba' en un mismo tono'.

Además de la entonación, también se ha querido comprobar cómo es el vocabulario empleado por los niños y jóvenes participantes. En la pregunta se ha hecho hincapié en que el uso de palabras complejas para la edad no supone un vocabulario adecuado para evitar la asociación de vocabulario no adecuado exclusivamente a un vocabulario más pobre de lo esperado por la edad del participante. Se ha hecho esta precisión porque el perfil lingüístico de la persona diagnosticada con síndrome de Asperger se caracteriza precisamente por el uso de un vocabulario avanzado, que puede llegar a resultar rebuscado, pedante o demasiado culto.

¿Utiliza un vocabulario adecuado a su edad y al contexto? No es adecuado, por ejemplo, usar palabras complejas para su edad.

110 respuestas

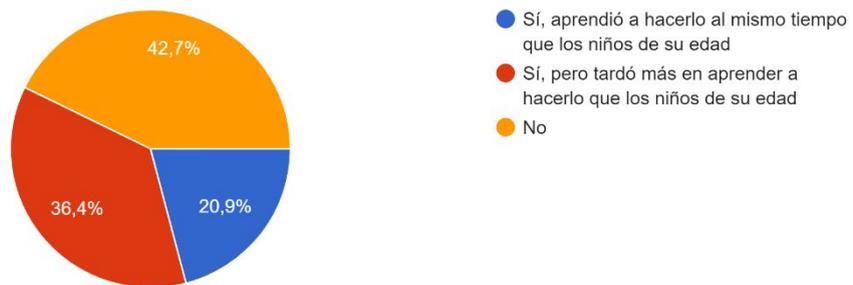


Figura 32. Gráfico circular. Vocabulario.

Como muestra el gráfico, se han obtenido un total de 110 respuestas y la respuesta negativa ha sido, con un 42,7%, la más votada, seguida, a escasa distancia (36,4%) por el aprendizaje tardío y a más distancia (20,9%) por el aprendizaje al mismo tiempo que sus iguales.

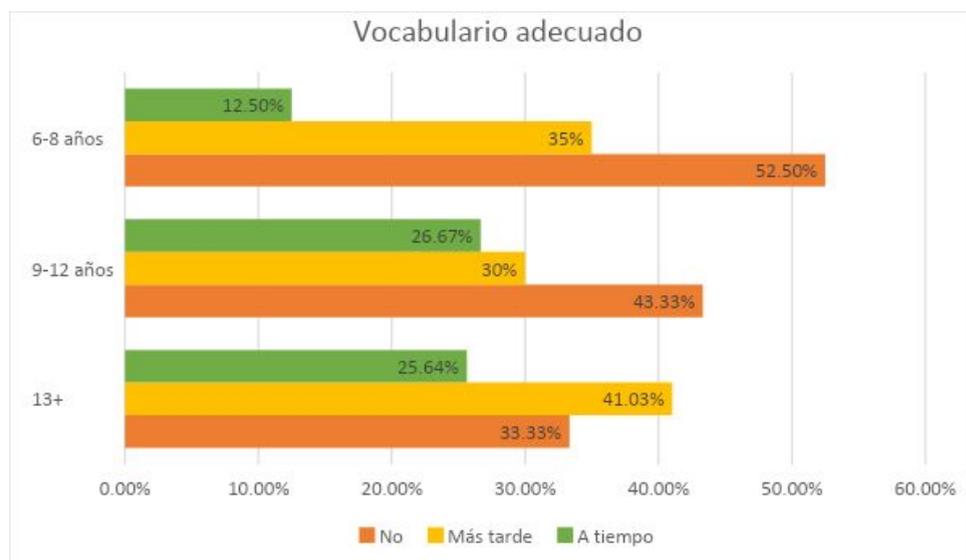


Figura 33. Gráfico de barras. Vocabulario por edad.

En el análisis por edades, la adquisición del aprendizaje aumenta con la edad: un 47,50% de los padres del grupo 6-8 consideran que sus hijos utilizan un vocabulario adecuado, ya sea a tiempo o de forma tardía. En el grupo intermedio estas cifras llegan al 56,67% y en el adolescente al 66,67%.

Teniendo en cuenta que las personas diagnosticadas con síndrome de Asperger tienden a entender el lenguaje de forma literal, se les ha mostrado a los encuestados dos ejemplos de frases hechas con sentido figurado para saber si sus hijos entienden este tipo de construcciones. Se ha añadido una nueva opción a la negativa y al aprendizaje adquirido, puesto que muchos niños y jóvenes memorizan este tipo de frases y pueden conocer su significado sin que ello implique que puedan comprenderlas por sí solos.

¿Su hijo/a entiende frases del tipo "ponerse las pilas" o "estar en las nubes"?  
110 respuestas



Figura 34. Gráfico circular. Frases hechas.

Los resultados, de hecho, muestran que la nueva opción ha sido la más votada por los progenitores, concretamente por un 65,5%. Un 20,9% de padres y madres considera que sus hijos directamente no entienden este tipo de frases y un 11,8% se decantan por el aprendizaje tardío. Menos de un 2 por ciento de los participantes ha marcado el aprendizaje adquirido en la etapa esperada.

Al comparar los porcentajes por edades, se puede comprobar que la opción más marcada es la misma en todas las franjas y coincide con los resultados generales. No obstante, las cifras son bastante diferentes dependiendo de la edad de los hijos de los encuestados, por lo que conviene detenerse en ellas.

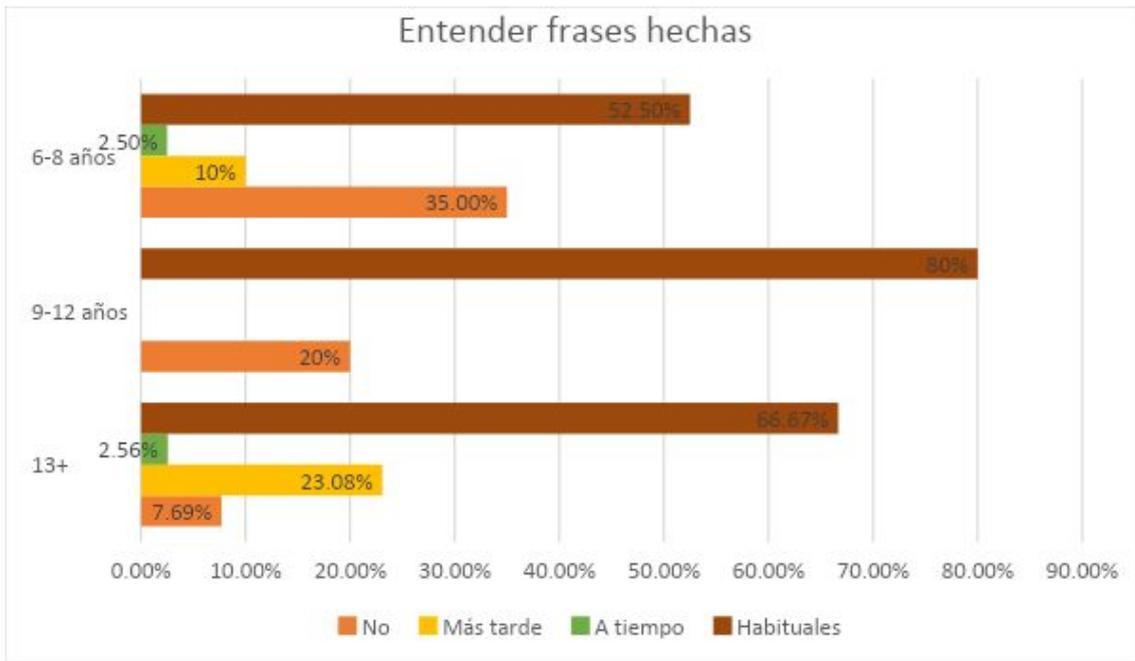


Figura 35. Gráfico de barras. Frases hechas por edad.

En esta ocasión son los padres de los más pequeños los que niegan este aprendizaje con mayor contundencia: un 35% considera que sus hijos no entienden este tipo de frases frente al 20% de los padres del grupo 9-12 y solo un 7,69% de los adolescentes. No obstante, un 12,50% de los padres de los niños y niñas de menor edad considera que este aprendizaje se ha adquirido mientras que ninguno de los progenitores de la franja intermedia vota esta opción. Las cifras sí se elevan en el grupo de mayor edad, puesto que un 25,64% de los encuestados afirma que sus hijos pueden entender frases en sentido figurado.

Con esta nueva pregunta se pretende evaluar si los participantes saben cambiar de registro en función del contexto. Para ello, se les ha preguntado a los padres si su hijo se dirige de la misma manera a un profesor o a un niño. En este caso, la mayoría, un 60%, ha afirmado que sus hijos o hijas no establecen diferencias, mientras que un 31,8% ha considerado que no se dirigen de la misma manera y un pequeño porcentaje, un 8,2 %, indica que antes no distinguían la diferencia pero ahora sí.

¿Se dirige de la misma forma a un profesor que a un niño?  
110 respuestas

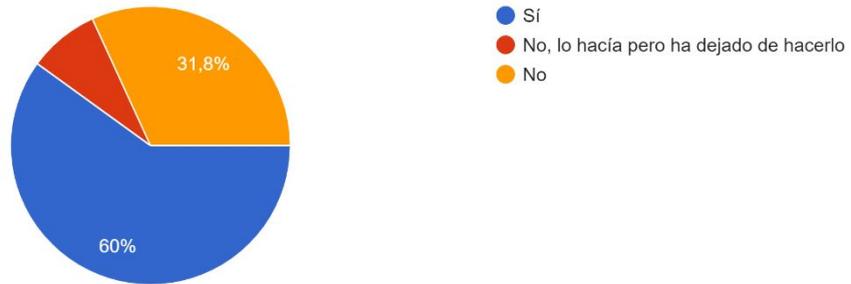


Figura 36. Gráfico circular. Registro.

Por edades, en los tres grupos la opción más marcada ha sido el ‘sí’. Los datos, de hecho, de los dos primeros son muy similares: un 67,50% de los padres de la franja 6-8 ha marcado el ‘sí’, cifra que se ha situado en el 66,67% en el rango 9-12; han considerado que no se dirigen de igual manera a un profesor y a un niño el 30% y el 26,67%, respectivamente, y 2,50% de los progenitores de los más pequeños ha considerado que sus hijos no hacían esta distinción pero ahora la hacen, cifra que alcanza el 6,67% en la franja intermedia.

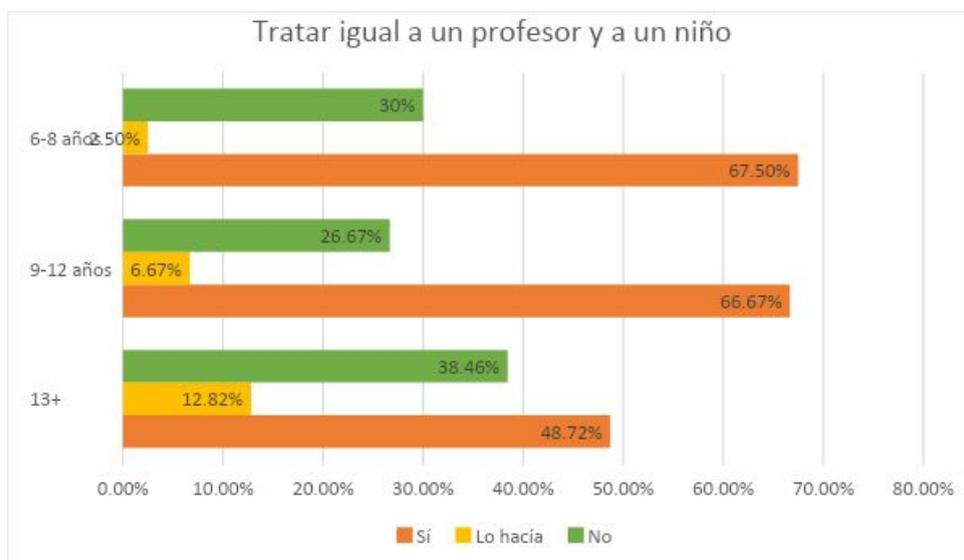


Figura 37. Gráfico de barras. Registro por edad.

En el caso del grupo juvenil, aunque la respuesta afirmativa ha sido la más votada, no ha obtenido un porcentaje tan elevado como en los anteriores grupos. Así, un 48,72% de los participantes ha optado por el 'sí' y un 38,46% por el 'no'. Sí son más elevadas respecto a las otras dos franjas de edad las cifras de la respuesta 'no, lo hacía pero ha dejado de hacerlo', que llegan al 12,82%, casi el doble del resultado de la franja intermedia y más de cuatro veces el resultado del grupo de menor edad.

Una de las cuestiones en las que se ha obtenido una mayor unanimidad en las respuestas ha sido la que pregunta a los padres sobre la actitud de sus hijos cuando la conversación es sobre uno de los temas de su interés. En este caso, un 91,8% de los encuestados ha afirmado que cuando a sus hijos o hijas les gusta mucho un tema hablan de él sin parar. Solo un 6,36% considera que sus hijos no hablan de forma continua de sus intereses restringidos y un 1,82% afirma que lo hacían pero han dejado de hacerlo.

Cuando le gusta mucho un tema, ¿habla de él sin parar?  
110 respuestas

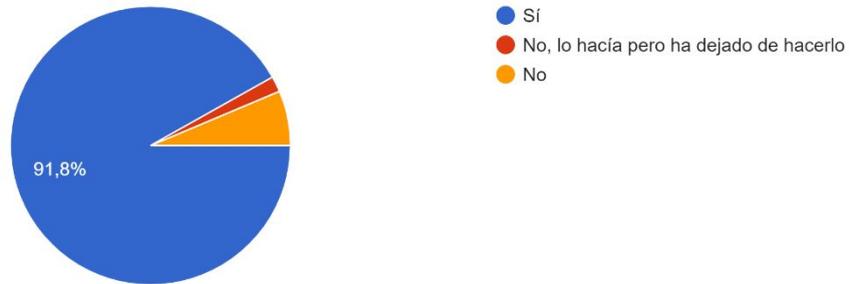


Figura 38. Gráfico circular. Intereses restringidos.

En el análisis por edades, una vez más coinciden la primera y la segunda franja, con porcentajes de un 92,50% y un 93,33%, respectivamente, en la respuesta afirmativa y sin puntuaciones en la opción que indica que es una conducta extinguida. En el grupo adolescente los resultados no son muy diferentes si bien se puede apreciar un porcentaje algo menor de respuestas afirmativas (89,74%). Un 5,13% de los encuestados del grupo juvenil, además, consideran que sus hijos hablaban sin parar de sus temas de interés pero ya no lo hacen.

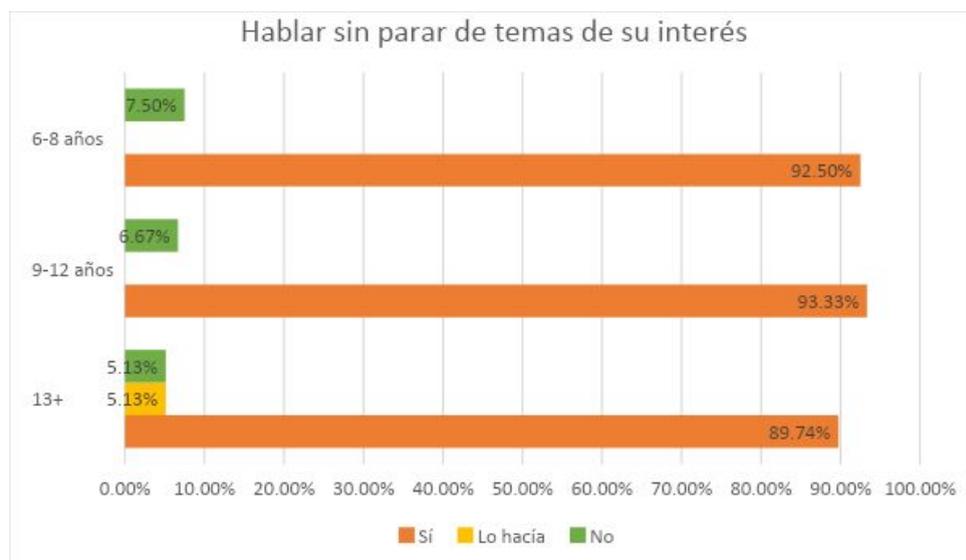


Figura 39. Gráfico de barras. Intereses restringidos por edad.

Para comprobar las dificultades a la hora de captar las necesidades del interlocutor se ha preguntado a los padres si cuando su hijo o hija habla de sus intereses percibe si los demás escuchan con atención o bien se aburren. Nuevamente, un alto porcentaje de los encuestados ha coincidido en la respuesta, que en esta caso ha sido 'no'. Un 17,3%, por otra parte, afirma que se adquirió el aprendizaje de forma tardía y solo un 2,7% que el aprendizaje se realizó en la etapa esperada.

Cuando habla de sus temas, ¿se da cuenta de si los demás le escuchan con atención o se aburren?  
110 respuestas

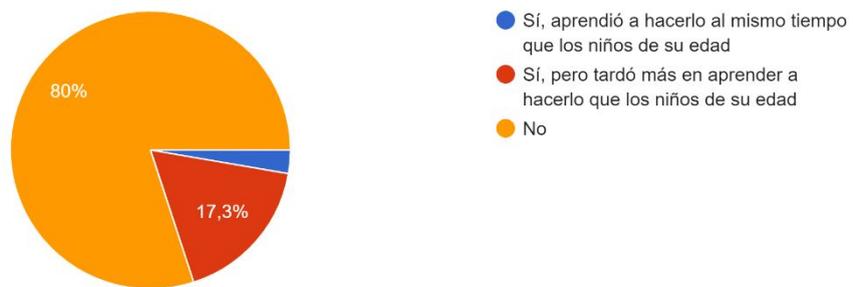


Figura 40. Gráfico circular. Captar necesidades del interlocutor.

Por edades, el grupo de menor edad se separa del resto al contar con un porcentaje más elevado de respuestas negativas: un 90% de los participantes afirma que sus hijos no reconocen que el otro se aburre y un 10% que aprendió a distinguirlo de forma tardía.

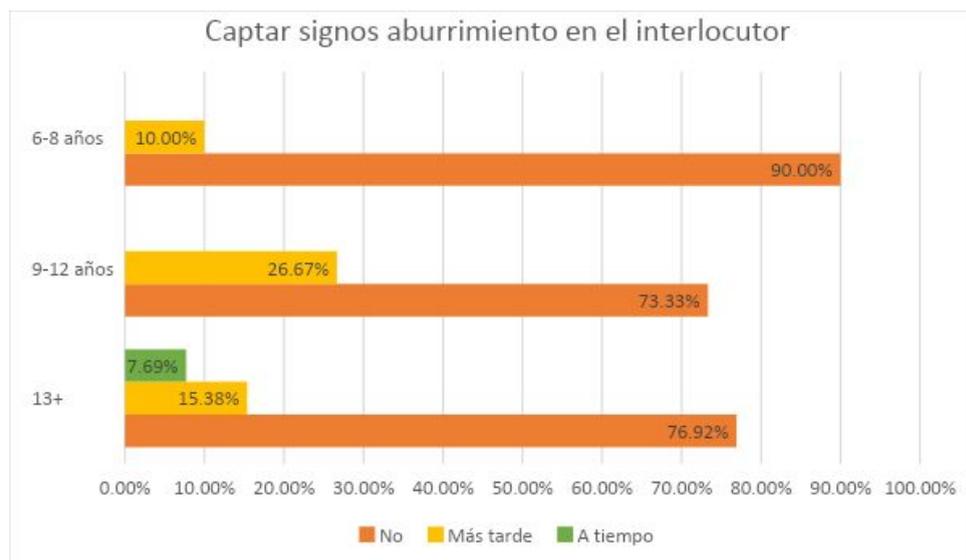


Figura 41. Gráfico de barras. Captar necesidades del interlocutor por edad.

En la segunda y tercera franja las respuestas negativas abarcan el 73,33% y el 76,92% respectivamente. En el rango 9-12, el 26,67% de los padres se ha decantado por el aprendizaje tardío mientras que en el grupo juvenil las respuestas afirmativas se han dividido entre el aprendizaje tardío (15,38%) y el adquirido a la edad esperada (7,69%).

Como en apartados anteriores, se ha introducido una pregunta para comprobar si el aprendizaje adquirido es válido en cualquier contexto. Por este motivo se les ha preguntado a los padres y madres de hijos que saben reconocer que el otro se aburre si consideran que cambiarán de tema de conversación aunque este les apasione. Se ha habilitado la opción 'no reconoce que el otro se aburre' para los que consideren que sus hijos no han adquirido este aprendizaje.

En el caso de que su hijo sepa reconocer que la persona con la que habla se aburre, ¿cree que dejaría de hablar de un tema aunque este le apasione?

107 respuestas

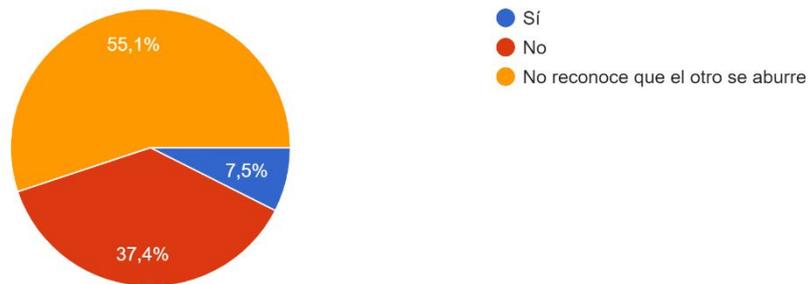


Figura 42. Gráfico circular. Cambiar tópico conversación.

Al igual que en las otras preguntas de este tipo, algunas familias -tres en este caso- que en la pregunta anterior optaron por la opción 'no' han dejado la pregunta en blanco. Con todo, y teniendo en cuenta su respuesta anterior, se ha procedido a contabilizarlos dentro de la respuesta 'no reconocer que el otro se aburre'. Los resultados son finalmente los que siguen: un 56,36% afirma que sus hijos no reconocen que el otro se aburre, un 36,36% ha marcado el 'no' y el resto, un 7,27%, ha optado por el 'sí'.

Como en la anterior pregunta un 80% de los participantes marcaron la respuesta 'no' y el porcentaje no coincide -se esperaba que en esta los que dieron la respuesta negativa pulsaran sobre la opción 'no reconoce que el otro se aburre'- se han revisado los datos y se ha comprobado que una parte de los progenitores que negaron el aprendizaje en la anterior cuestión han marcado directamente el 'no' en lugar de la respuesta esperada. Un pequeño porcentaje (4,55%) de los participantes que consideraron que sus hijos no distinguen que su interlocutor se aburra opinan que si supiera reconocerlo, dejaría de hablar de su tema de interés.

Las tres franjas de edad han coincidido en la respuesta marcada un mayor número de veces, la que indica que los niños y niñas no detectan o no reconocen que su interlocutor se aburra, siendo el 'no' la segunda opción más elegida. Sí consideran que sus hijos cambiarán de tema un 2,5% de los padres del primer grupo, cantidad que se irá elevando con la edad, pasando al 6,67% en la franja intermedia y al 12,82% en el grupo juvenil.

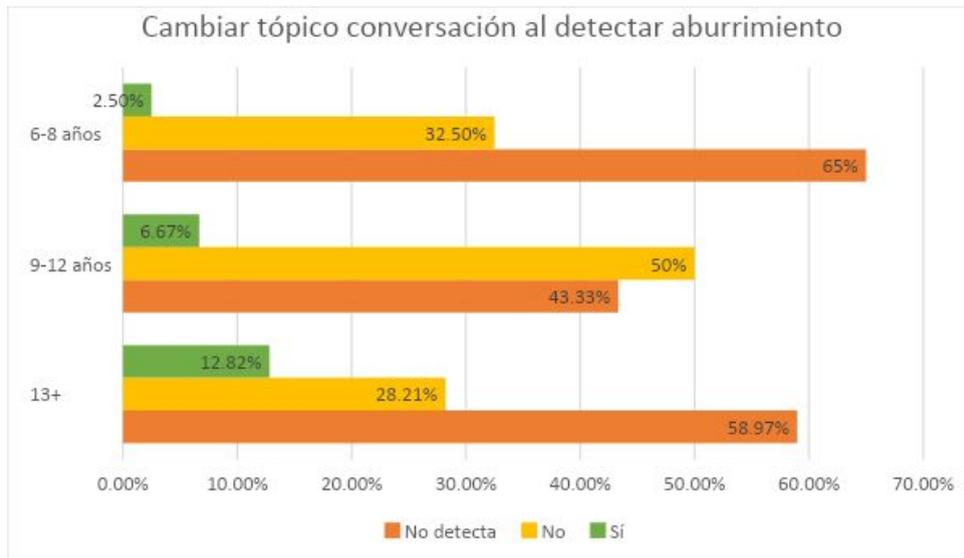


Figura 43. Gráfico de barras. Cambiar tópico conversación por edad.

Para obtener datos detallados sobre el número de niños y jóvenes que, sabiendo reconocer que el otro se aburre, cambiarán de tópico de conversación, se han analizado por separado las respuestas de los encuestados que afirmaron que este aprendizaje se había adquirido en la pregunta anterior. Las cifras revelan que solo un 18,18% de media -4 de 22- de los niños y niñas que saben reconocer que su interlocutor se aburre, cambiarán de tema para mantener la atención de la otra persona.

Por edades, las cifras varían mucho en función de la edad: ninguno de los progenitores del grupo 6-8 que admiten que sus hijos reconocen el aburrimiento en el interlocutor cambiará de tema -el único positivo registrado corresponde a un encuestado que había afirmado que su hijo no sabía reconocer el aburrimiento-, frente al 12,50% del grupo 9-12 y el 33,33% del grupo adolescente.

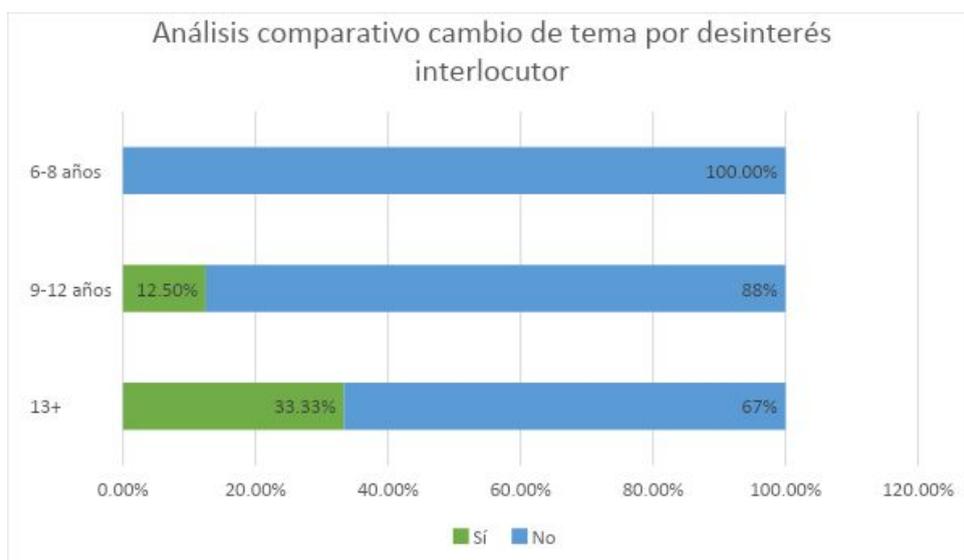


Figura 44. Gráfico de barras. Análisis comparativo cambio tópico conversación.

La pregunta formulada en este caso está también relacionada con el contenido de la conversación. En este apartado se ha preguntado a los participantes si consideran que sus hijos cambian de temáticas de forma abrupta durante una conversación. La respuesta marcada un mayor número de veces ha sido el 'sí', que ha elegido un 75,5% de los encuestados. Un 21,8% de los participantes afirma que sus hijos no cambian repentinamente de temática y un 2,7% que lo hacían pero han dejado de hacerlo.

¿Cambia de tema de forma abrupta, pasando a un contenido que no tiene nada que ver con la conversación que se estaba manteniendo?

110 respuestas

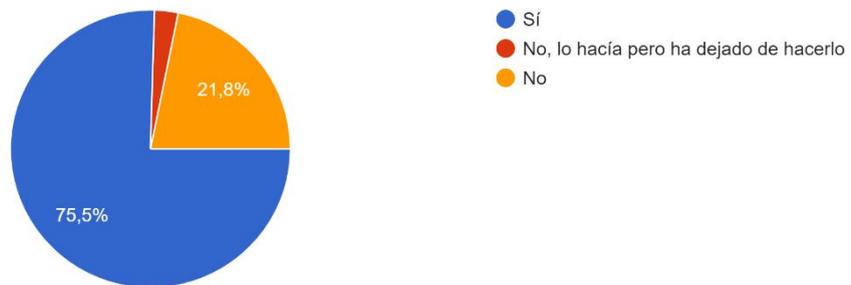


Figura 45. Gráfico circular. Cambio abrupto.

Al observar los datos por grupo de edad, se aprecia una disminución de respuestas afirmativas a medida que los niños son mayores. Así, un 82,50% de los padres de los más pequeños considera que sus hijos o hijas cambian repentinamente de tema, mientras que en la franja intermedia el porcentaje es del 76,67% y en la adolescente del 66,67%. Entre el 2 y el 3% de encuestados en las diferentes franjas de edad consideran que sus hijos realizaban estos cambios abruptos en la conversación pero ya no lo hacen.

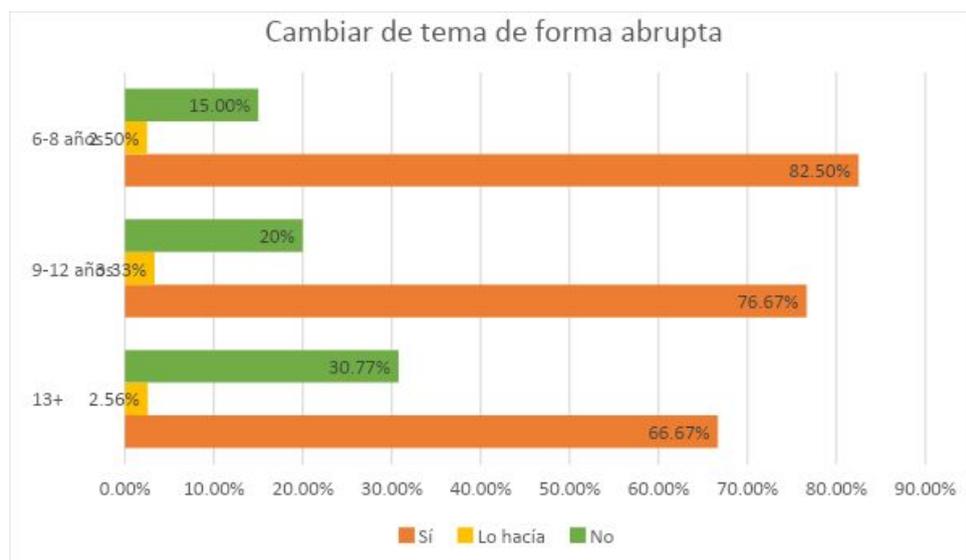


Figura 46. Gráfico de barras. Cambio abrupto por edad.

En este apartado los padres han reflexionado sobre si sus hijos o hijas pueden mantener una conversación fluida por teléfono, una pregunta que se ha considerado interesante a la hora de evaluar la competencia pragmática de los niños con TEA por las dificultades que puede entrañar una conversación telefónica (turno de palabra, intervención...).

Como se aprecia en el gráfico, un 51,4% de los encuestados ha opinado que sus hijos no pueden mantener una conversación espontánea, mientras que un 38,5% considera que aprendieron a hacerlo aunque de forma tardía y un 10,1% que sus hijos adquirieron este aprendizaje en la etapa esperada.

¿Puede mantener una conversación fluida por teléfono?

109 respuestas

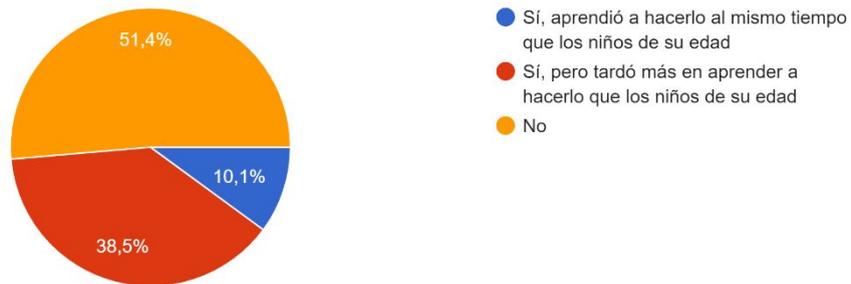


Figura 47. Gráfico circular. Conversación telefónica.

En el análisis por edades se observa que las puntuaciones obtenidas mejoran con los años. Así, en la primera franja de edad un 62,50% de los padres afirma que sus hijos no pueden mantener una conversación fluida por teléfono, cifra que pasa al 51,72% en el rango intermedio y que desciende hasta el 38,46% en el grupo juvenil. De hecho, en este último grupo la opción más marcada no coincide con el resto, puesto que la mayoría de los padres se ha decantado por la respuesta del aprendizaje tardío.

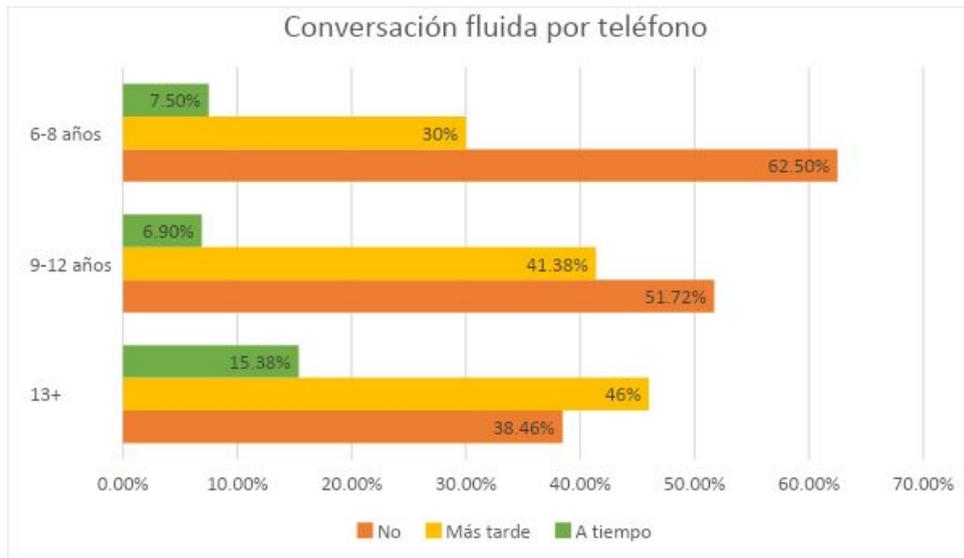


Figura 48. Gráfico de barras. Conversación telefónica por edad.

Los dos primeros grupos, por otra parte, se sitúan en un intervalo similar en la respuesta del aprendizaje en la etapa esperada -en torno al 7%-, mientras que el tercero vuelve a distanciarse al obtener el doble de puntuación, con un 15,38%.

Teniendo en cuenta que la rigidez es uno de los rasgos de las personas con autismo, se ha considerado pertinente preguntar a los participantes si consideran que sus hijos tienen dificultades para aceptar otros puntos de vista durante una conversación. La respuesta que se ha seleccionado un mayor número de veces ha sido el 'sí', seguida a mucha distancia del 'no' -que han elegido un 13,9% de los encuestados- y de la opción que indica que se trata de una conducta extinguida, que ha marcado un 10,2% de los progenitores.

¿Tiene dificultades para aceptar otros puntos de vista?  
108 respuestas

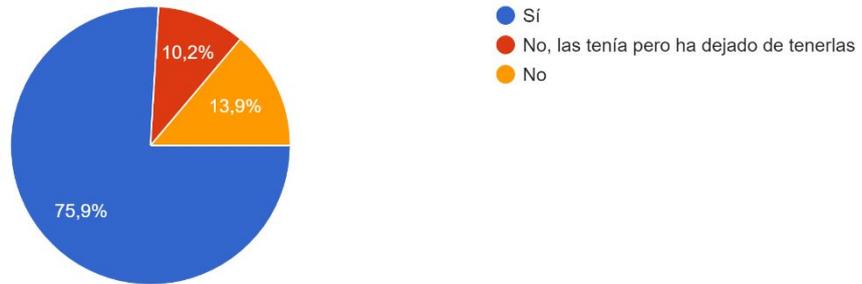


Figura 49. Gráfico circular. Puntos de vista diferentes.

Las tres franjas de edad han coincidido en esta ocasión en la respuesta más marcada -la misma que recoge el resumen general- si bien el porcentaje de los dos primeros rangos de edad ha sido algo mayor que el de la franja juvenil. Así, un 79,49% y un 83,33% del primer y segundo, respectivamente, afirman que sus hijos tienen dificultades para aceptar otros puntos de vista, mientras que en el grupo adolescente el porcentaje se sitúa en el 65,79%.

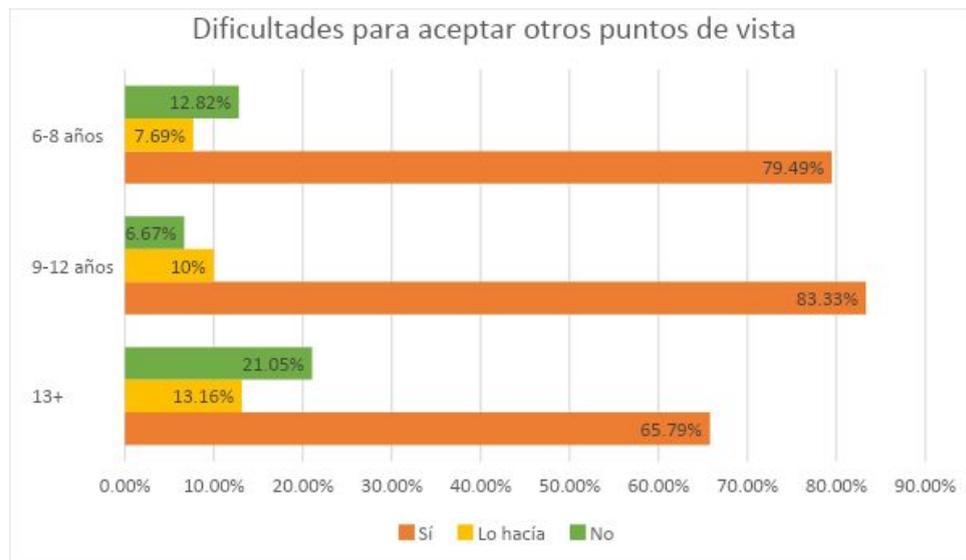


Figura 50. Gráfico de barras. Puntos de vista diferentes por edad.

Esta cuestión se ha planteado a los padres por la dificultad que presentan los niños y jóvenes con síndrome de Asperger a la hora de entender el lenguaje figurado y por tanto, dobles sentidos, ironías y bromas. La pregunta se dirige a aquellos participantes que consideran que sus hijos e hijas pueden entender bromas, planteándoles si creen que descifrarán su contenido si no las han escuchado con anterioridad. Se ha habilitado una opción '-no las entiende'- para los que directamente creen que este aprendizaje no se ha adquirido.

La mayoría, un 47,3%, se ha decantado por la respuesta intermedia 'depende de si está en un ambiente de confianza', mientras un 29,1% ha pulsado el 'no' y un 20% ha seleccionado directamente la opción que indica que sus hijos no entienden las bromas. Solo un 3,6% de los participantes afirma que sus hijos podrían distinguir una broma que no han escuchado nunca.

En el caso de que su hijo/a entienda actualmente bromas, ¿cree que sería capaz de distinguir una broma que no ha escuchado nunca?

110 respuestas

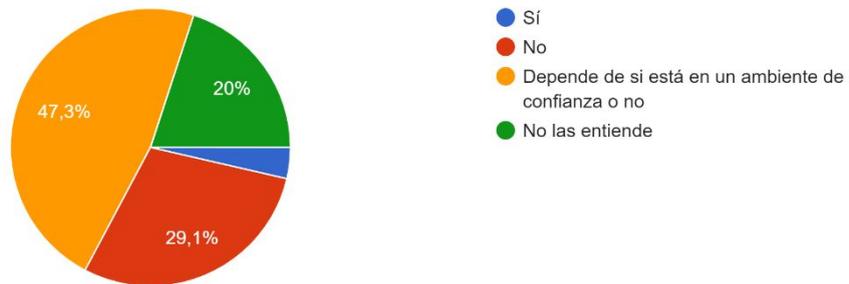


Figura 51. Gráfico circular. Bromas.

Al analizar los datos por edades, se comprueba que los progenitores de las franjas de mayor edad (9-12 y 13+) han marcado en su mayoría la respuesta intermedia (50% y 56,41% respectivamente). En el caso de los más pequeños la opción más marcada ha sido el 'no', que han elegido un 40% de los encuestados. La respuesta 'no las entiende' ha tenido unos porcentajes similares en las tres franjas -entre el 17 y el 23 por ciento- si bien llama la atención que han sido los padres de los más pequeños los que más han seleccionado la respuesta 'sí', que, aunque ha contado con un pequeño porcentaje -7,50%- ha sido superior al 3,33% y el 0% del segundo y tercer rango.

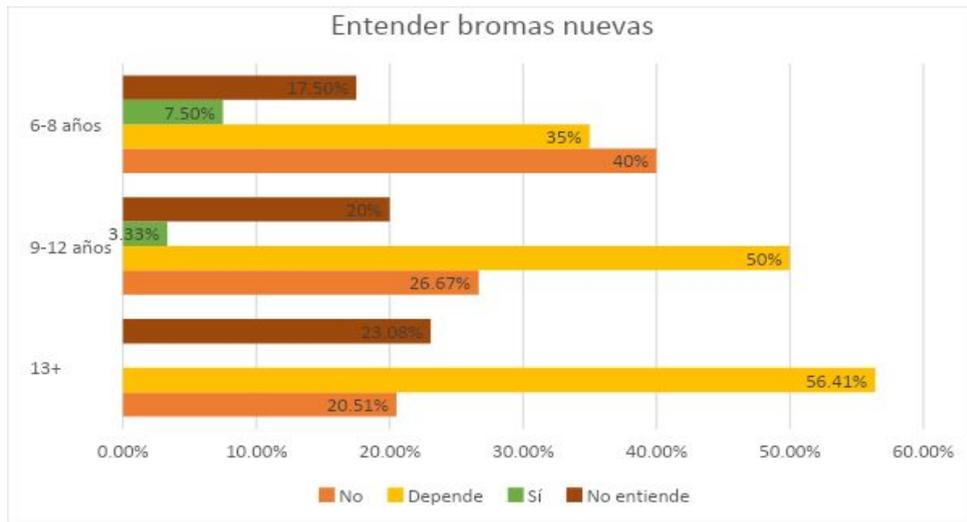


Figura 52. Gráfico de barras. Bromas por edad.

La última pregunta, que han contestado de manera unánime un alto porcentaje de los progenitores, pretende evaluar qué influencia puede tener la sobrecarga sensorial en la atención y respuestas durante una conversación, teniendo en cuenta que las personas con TEA pueden ser muy sensibles a algunos estímulos ambientales.

Como se observa claramente en el gráfico, un 91,8% de los encuestados considera - frente a un 8,2%- que los estímulos externos pueden condicionar la atención y respuestas de sus hijos.

¿Cree que los estímulos externos (ambiente, ruido, luces...) pueden condicionar la atención y respuestas de su hijo durante una conversación?

110 respuestas

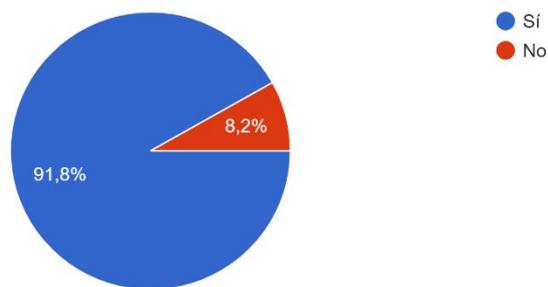


Figura 53. Gráfico circular. Problemas sensoriales.

Al revisar las franjas de edad se aprecian datos muy similares a los del resumen general si bien es cierto que son los más pequeños los que se ven más afectados por la sobrecarga sensorial, en base a las respuestas recogidas. Concretamente, un 95% de los padres del grupo 6-8 consideran que los estímulos externos condicionarán la actitud de sus hijos en una conversación, cifra que disminuye ligeramente en los grupos de más edad, registrando un 90% en la franja 9-12 y un 89,74% en el grupo juvenil.

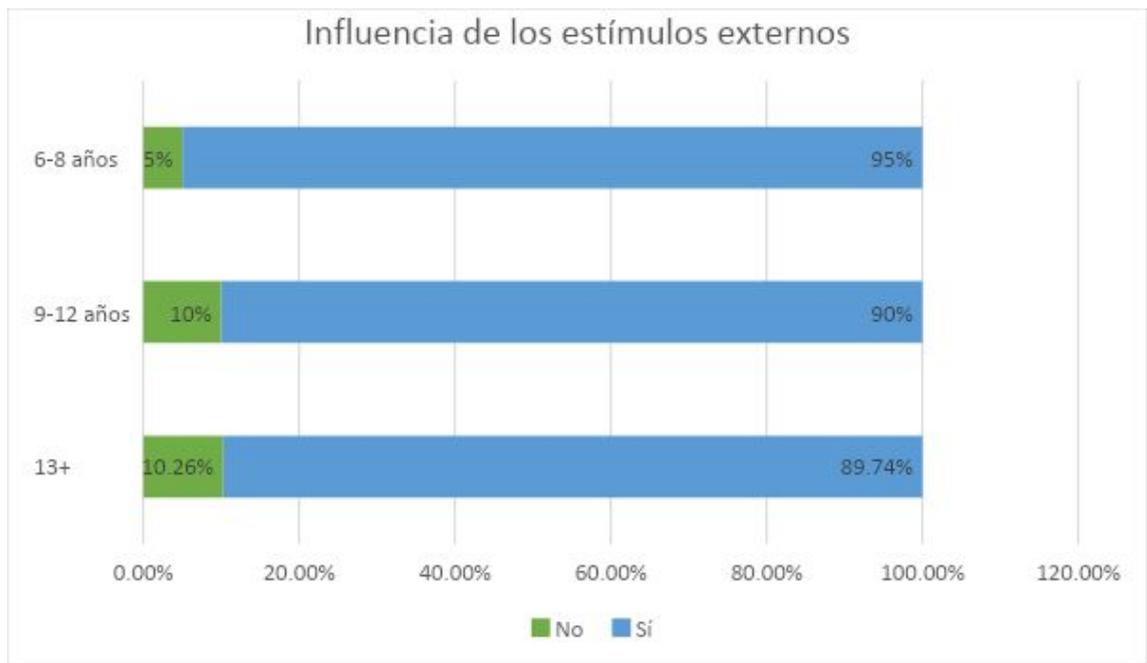


Figura 54. Gráfico de barras. Problemas sensoriales por edad.

## 6 CONCLUSIONES

Gracias a la participación de más de un centenar de familias con hijos diagnosticados con síndrome de Asperger o Tea grado 1 sin afectación del lenguaje se han podido recabar datos para comprobar cuáles son las dificultades comunicativas de estos niños y jóvenes, que, hay que recordar, tienen una inteligencia normal, son capaces de crear estructuras sintácticas correctas y de gran complejidad e incluso pueden mostrar una capacidad lingüística formal avanzada respecto a sus coetáneos.

Como se puede comprobar al revisar los datos obtenidos, las respuestas de los progenitores han coincidido en gran medida con el perfil lingüístico que se ha detallado en el apartado sobre los aspectos pragmáticos del lenguaje alterados en el síndrome de Asperger.

Por lo que respecta al dominio de las reglas de conversación, la mayoría no sabe cuándo intervenir en un diálogo ni respetar el turno de palabra; entre los que saben respetarlo, un alto porcentaje no lo hará si el tema forma parte de sus intereses restringidos. El grueso de los participantes, por otra parte, sí responde a lo que se les pregunta -aunque los padres consideran que fue un aprendizaje tardío- y su atención depende en gran manera del interés que les suscite la conversación.

En cuanto a la comprensión y uso de las señales no verbales durante una conversación, el cuestionario revela que la mayor parte de niños y jóvenes han aprendido a mirar al interlocutor y a mantener la mirada -en este último caso los porcentajes son más ajustados-, pero que la mayoría no la mantendrá en caso de que la conversación se lleve a cabo con personas desconocidas o en un entorno poco familiar.

De igual forma, al analizar el uso de los elementos cinésicos, observamos que un alto número de padres asegura que sus hijos entienden los gestos más frecuentes pero más de un 75% de los que consideran este aprendizaje adquirido -o en parte alcanzado- afirma que no podrán captarlos en ambientes nuevos o con personas desconocidas. A nivel proxémico, la mayoría ha aprendido a mantener la distancia interpersonal.

El cuestionario, como se ha mostrado en el análisis de datos, ha incluido asimismo una pregunta referente a otro tipo de movimientos, las estereotipias motoras, que no tienen una intención comunicativa. La mayoría de encuestados ha considerado que sus hijos realizan este tipo de movimientos durante una conversación.

A nivel prosódico, la mayor parte de los participantes muestra dificultades para la entonación cuando está enfadado o emocionado y en el apartado léxico observamos que un poco más de la mitad de los participantes usa un vocabulario adecuado para su edad si bien en este último apartado los resultados difieren bastante de una franja a otra.

Las preguntas dirigidas a evaluar la capacidad para captar la diferencia entre el significado literal y lo que se pretende comunicar han revelado que el grueso de los participantes ha aprendido las frases hechas más habituales pero no las entiende si alguien no se las explica y que la mayoría no entiende bromas o no las entendería si no las ha escuchado previamente. En

este último apartado si bien la suma de respuestas negativas es superior en porcentaje al resto de opciones, cabe reseñar que prácticamente la totalidad del resto de participantes se ha decantado por la opción 'depende de si está en un ambiente de confianza o no'.

En el análisis de uso de las normas de cortesía, por otra parte, advertimos que la mayoría no las respeta o no sabe aplicarlas, puesto que muchos se dirigen de la misma forma a un profesor que a un niño.

Si los resultados hasta ahora han coincidido en gran parte con el perfil descrito, las respuestas destinadas a evaluar la intención comunicativa y la dificultad de interpretar las intenciones de los otros han alcanzado porcentajes aún más unánimes.

Así, más del 90% de los encuestados asegura que sus hijos hablan sin parar de sus temas de interés y el 80% que no reconocen si su interlocutor les escucha con atención o se aburre. Entre los que sí pueden captar el aburrimiento en el oyente, solo un 18% cambiará de tópico para mantener la atención de la otra persona.

De igual forma, un 75% cambiará de forma abrupta durante la conversación en función de sus intereses y mostrará dificultades para aceptar otros puntos de vista.

El formulario de preguntas también ha revelado problemas a la hora de mantener una conversación fluida por teléfono y que a una amplia mayoría de los niños y jóvenes participantes en el estudio (91,8%) los estímulos externos les afectan de tal forma que pueden condicionar su atención y respuestas durante una conversación.

En el cuestionario, por otra parte, se ha incluido la opción de tres rangos de edad para poder evaluar así si la competencia pragmática mejora con el desarrollo.

Los datos recogidos muestran que los adolescentes obtienen porcentajes más elevados en el apartado de aprendizajes adquiridos que los participantes de menor edad (6-12 años) en casi todas las áreas analizadas. Así, en el dominio de las reglas de conversación, un mayor número de adolescentes saben intervenir a tiempo y respetar el turno de palabra y también son los que obtienen mejores puntuaciones a la hora de mantener la mirada, captar gestos y mantener la distancia interpersonal.

Aunque los resultados del grupo juvenil siguen la misma tendencia que los otros -suelen coincidir en la opción más marcada- muestran, sin embargo, resultados más positivos, además de en los apartados ya citados, en el control de estereotipias, en el uso de un vocabulario adecuado, en la comprensión de frases hechas y en la aplicación de las normas de cortesía. Obtienen un mayor porcentaje de resultados positivos también a la hora de cambiar el tópico de la conversación y en respuestas referentes a cambiar de tema de forma abrupta, tener una conversación fluida por teléfono o la relativa a dificultades para aceptar otros puntos de vista.

La diferencia entre el grupo juvenil y los restantes como consecuencia del desarrollo evolutivo no se aprecia, sin embargo, al comparar entre sí las dos primeras franjas de edad -de 6 a 8 años y de 9 a 12-, que muestran datos similares en muchas ocasiones o se sitúan en una mejor posición respecto a la otra en dependencia de la pregunta .

Este hecho podría deberse a la dificultad de diagnóstico del síndrome de Asperger -ciertos problemas se confunden con las propias características del niño o se achacan al desarrollo, por lo que muchos casos no se detectan hasta el inicio de la escolarización o incluso con posterioridad (Freire et al. 2007: 41)-, lo que comportaría que un mayor número de niños del primer grupo hubiese recibido recientemente el diagnóstico, lo que podría implicar una mayor dificultad por parte de sus padres a la hora de distinguir características propias del trastorno.

Por otra parte, determinadas actitudes -intereses restringidos, problemas de atención y a la hora de respetar turnos de palabra, distancia interpersonal, etc.- no son tan llamativas en comparación con sus iguales en el primer grupo de edad, lo que podría explicar que la franja intermedia -con edades en las que las diferencias con el grupo de referencia ya son más evidentes- obtenga peores puntuaciones en algunos apartados.

En resumen, el análisis general de los datos muestra que los niños y jóvenes participantes presentan numerosas dificultades para lograr una conversación exitosa, puesto que para ello, en primer lugar, es necesario saber escuchar, tomar la palabra, mantenerla y cederla, habilidades sencillas para una persona neurotípica pero que son de gran complejidad para una persona con Asperger, que tiende además -como hemos podido comprobar- a seleccionar temas de conversación centrados en sus propios intereses, sin tener en cuenta la necesidad o intereses del interlocutor ni su conocimiento respecto al tema de conversación.

A este último hecho hay que sumar las dificultades de los niños y jóvenes con Asperger o TEA grado 1 con un lenguaje funcional para comprender el sentido figurado y las señales no verbales, sin olvidar la influencia que puede tener una sobrecarga sensorial en su atención y respuestas.

Estos resultados coinciden, como hemos anunciado en un inicio, con el resultado esperado pero también nos aportan más información. Por una parte, podemos observar cómo determinados aprendizajes, aunque sea de forma tardía, se acaban adquiriendo y que entre los más afianzados figuran la respuesta a lo que se pregunta, el uso de un vocabulario adecuado y mirar al interlocutor y mantener la mirada, así como mantener la distancia interpersonal. Las puntuaciones en la mayoría de áreas, de hecho, son más positivas con el desarrollo evolutivo, lo que demuestra que la competencia pragmática mejora a medida que el niño crece.

Sin embargo, los datos también reflejan que hay ciertos aspectos de la dimensión social del lenguaje que son muy difíciles de adquirir -la mayoría de los participantes, de hecho, no lo han conseguido- y que son aquellos relacionados con la intención comunicativa y la capacidad de percibir la intención y necesidades del interlocutor para conseguir una comunicación bidireccional, que no responda únicamente a la necesidad de hablar de sus intereses restringidos.

El análisis de las respuestas recabadas también pone de manifiesto que una parte de los aprendizajes es únicamente memorística -gestos, frases hechas...-, por lo que la respuesta puede no ser la adecuada ante nuevas informaciones, y la dificultad que tienen las personas con TEA para generalizar aprendizajes, como muestra el hecho de que pese a haber adquirido

determinadas habilidades son muy pocos los que podrán ponerlas en práctica con interlocutores desconocidos o en nuevos escenarios.

## 7 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de la encuesta realizada, como ya se ha mencionado, muestran que, entre las habilidades pragmáticas con más respuestas positivas o un mayor margen de mejora figuran aspectos de la comunicación como el uso de un vocabulario adecuado -en este caso, no obstante, cabe valorar si la percepción positiva podría deberse a un cambio, no por parte de los participantes, sino de sus iguales, que habrán mejorado su vocabulario con la edad- o aquellos relacionados con el contacto visual y la proxémica. Este hallazgo invita a llevar a cabo en posteriores estudios un análisis más detallado de la competencia pragmática de los afectados en estas áreas.

Encontrar elementos comunes al analizar estos aspectos proporcionaría información sobre cuáles son los factores que influyen en una mejor adquisición de dichas habilidades, datos estos que podrían resultar de utilidad para mejorar la competencia pragmática de los afectados en otras áreas.

También cabría plantear, por otra parte, otros marcos teóricos más recientes de la pragmática, como, por ejemplo, los de Wearing (2010) y Wharton (2009).

Por último, consideramos que así como en este estudio se han tenido en cuenta diferentes franjas de edad, podría resultar interesante abordar la competencia pragmática de niños y jóvenes con autismo y lenguaje funcional desde la perspectiva de género. Esta propuesta cobra especial importancia si tenemos en cuenta, como han afirmado diversos autores, que las niñas con este diagnóstico “se encuentran mejor equipadas para la comprensión social y cuentan con más habilidades socio-comunicativas en comparación con los niños con TEA” (García López 2019).

## 8 BIBLIOGRAFÍA

Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Rev Neurol Clin*, 1, 34-44.

Centro Virtual Cervantes (1997). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conversacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conversacion.htm)

Confederación Asperger España, (s.d.). *El síndrome de Asperger: qué es y características principales*. Recuperado de [https://www.asperger.es/que\\_es\\_asperger.html](https://www.asperger.es/que_es_asperger.html)

Eiris-Puñal, J. (2014). Trastornos motores en los trastornos del neurodesarrollo. Tics y estereotipias. *Rev Neurol*, 58 (Supl 1), 77-82.

Escandell, M. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos Pérez, J., Martínez, C., Ayuda, R. (2007). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Sevilla: Asociación Asperger Andalucía.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.

García López. C. (2019). *Las reinas del camuflaje: niñas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)*. Recuperado de <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/reinas-camuflaje-ninas-trastorno-espectro-autismo-tea>

Hernández, V.A., Guerra, B.C., Aguilar, I.E. (2012). Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (1), 73-90.

Maristany, M. (2002). *El alumno con Síndrome de Asperger en la Escuela Primaria*. Recuperado de <https://www.facebook.com/notes/madres-de-ni%C3%B1os-con-s%C3%ADndrome-de-asperger/el-alumno-con-s%C3%ADndrome-de-asperger-en-la-escuela-primaria-iii-parte/174371272579422/>

Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica, *Rev Neurol*, 41 (Supl 1), 115-122.

Martos Pérez, J. (2007). ¿Cómo y qué medida el lenguaje de las personas con síndrome de Asperger puede ser discapacitante?, *Síndrome de Asperger: aspectos discapacitantes y valoración*, Dossier encargado por la Federación Asperger España, 7-14.

Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Rodríguez Muñoz, F.J. (2012). La conciencia pragmática de adultos con síndrome de Asperger. *Rev Logop Fon Audiol*, 32,21-31.

Wearing, C. (2010). Autism, Metaphor and Relevance Theory. *Mind and Language* 25 (2), 196-216.

Wharton, T. (2009). *Pragmatics and Non-Verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.